

**Luokanopettajien käsityksiä omista tunne- ja  
vuorovaikutustaidoista  
-opettajien käsitykset taidoistansa eivät mahdollisesti vastaa  
heidän osaamistaan**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Luokanopettajan Opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma 30op  
Kasvatuspsykologia  
Huhtikuu 2020  
Eetu Ellonen

Ohjaaja: Markus Talvio



Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma</b>		
Tekijä - Författare - Author <b>Eetu Markus Wiljami Ellonen</b>		
Työn nimi - Arbetets titel <b>Luokanopettajien käsityksiä omista tunne- ja vuorovaikutustaidoista- opettajien käsityksen taidoistansa eivät mahdollisesti vastaa heidän osaamistaan</b>		
Title <b>Classroom teachers' perceptions of their own socioemotional skills -teachers' perceptions of the skills may not match their competencies</b>		
Oppiaine - Läroämne - Subject <b>Kasvatuspsykologia</b>		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor <b>Pro gradu -tutkielma / Markus Talvio</b>	Aika - Datum - Month and year <b>Huhtikuu 2020</b>	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages <b>63 s + 1 liites.</b>
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys on kasvanut yhteiskunnassamme. Niiden havaittu olevan positiivisesti yhteydessä oppimiseen ja hyvinvointiin. Taitoja tarvitaankin ihmisten arjessa ja työelämässä sekä koulumaailmassa. Tutkimus aiheen parissa on kohdistunut koulumaailmassa enemmän lapsiin kuin opettajiin, vaikka opettajakin olisi tärkeää tutkia. Opettaja voi tukea oppilaidensa tunne- ja vuorovaikutustaitoja, joka asettaa opettajille vaatimuksen hallita itse kyseisiä taitoja. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli lisätä tietoisuutta luokanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia tunne- ja vuorovaikutuksellisia menetelmiä luokanopettajat käyttivät työssään sekä millaisissa tilanteissa he ajattelivat tarvitsevänsä taitoja.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tähän monimenetelmätutkimukseen osallistui 41 luokanopettaja eri puolilta Suomea. Tutkittavat vastasivat 43 monivalintakysymykseen ja kuuteen avoimeen kysymykseen aiheesta E-lomakkeella, joka lähetettiin opettajille ja kasvattajille tarkoitettuihin sosiaalisen median ryhmiin. Taustatietojen perusteella tutkimukseen vastanneiden työkokemuksen määrä vaihteli ja he olivat valmistuneet useina vuosikymmeninä.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Luokanopettajat kokivat omaavansa korkeat tunne- ja vuorovaikutustaidot tässä tutkimuksessa. Vuorovaikutuskoulutuksen käyminen ei vaikuttanut tilastollisesti merkittävästi taitojen kokemiseen. Avointen vastausten perusteella pystyttiin kuitenkin kyseenalaistamaan oman kokemuksen todenmukaisuutta, erityisesti niiden luokanopettajien osalta, jotka eivät olleet osallistuneet vuorovaikutuskoulutuksiin. Tutkimuksessa havaittiin myös se, että vuorovaikutuskoulutuksen käyneet käyttivät enemmän tunne- ja vuorovaikutustaidon menetelmiä työssään ja onnistuivat useammin ratkaisemaan haastavia tilanteita. Luokanopettajat tarvitsivat tunne- ja vuorovaikutustaitojaan erityisesti oppilaiden, kollegoiden ja oppilaiden huoltajien kanssa toimiessa. Tämän tutkimuksen perusteella vuorovaikutuskoulutuksilla saattaa vaikuttaa positiivisesti opettajien tunne- ja vuorovaikutustaitoihin.</p>		
Avainsanat – Nyckelord <b>Luokanopettajat, sosioemotionaaliset taidot, vuorovaikutustaidot, tunteet</b>		
Keywords <b>Classroom teachers, socioemotional skills, interpersonal skills, emotions</b>		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited <b>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)</b>		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Educational Sciences</b>		
Tekijä - Författare - Author <b>Eetu Markus Wiljami Ellonen</b>		
Työn nimi - Arbetets titel <b>Luokanopettajien käsityksiä omista tunne- ja vuorovaikutustaidoista- opettajien käsityksen taidoistansa eivät mahdollisesti vastaa heidän osaamistaan</b>		
Title <b>Classroom teachers' perceptions of their own socioemotional skills -teachers' perceptions of the skills may not match their competencies</b>		
Oppiaine - Läroämne - Subject <b>Educational Psychology</b>		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor <b>Master's Thesis / Markus Talvio</b>	Aika - Datum - Month and year <b>April 2020</b>	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages <b>63 pp. + 1 appendices</b>
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Goal.</i> The importance of socioemotional skills has grown in our society. Those are positively related to learning and well-being. Skills are needed in people's daily life and working, as well as in the school world. Research on the topic has focused more on children than teachers in the school world, although it would be important to study teachers as well. Teachers can support the socioemotional skills of their students, which requires teachers to master those skills themselves. The aim of this study was to increase awareness of the socioemotional skills of classroom teachers. The study was used to find out what kind of socioemotional skills classroom teachers feel they have and how attending interaction training affects the skills. In addition, the study looked at socioemotional methods that teachers used in the work and in what situations they needed those skills.</p> <p><i>Methods.</i> 41 classroom teachers from all over Finland participated in this multi-method study. Subjects answered 43 multiple-choice questions and six open-ended questions on the topic using an E-form sent to social media groups for teachers and educators. Based on the background data, the amount of work experience of the respondents varied and they had graduated over several decades.</p> <p><i>Results and conclusion.</i> Classroom teachers felt they had high socioemotional skills in this study. Attending interaction training did not have a statistically significant effect on the experience of skills. However, open-ended responses made it possible to question the veracity of one's own experience, especially for classroom teachers who had not participated in interaction training. The study also found that those who underwent interaction training used more methods of socioemotional skills in their work and were more likely to succeed in solving challenging situations. Classroom teachers needed their skills, especially when working with students, colleagues, and student caregivers. Based on this research, interaction training may have a positive effect on teachers' socioemotional skills.</p>		
Avainsanat - Nyckelord <b>Luokanopettaja, sosioemotionaaliset taidot, vuorovaikutustaidot, tunteet</b>		
Keywords <b>Classroom teachers, socioemotional skills, interpersonal skills, emotions</b>		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited <b>Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)</b>		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



## Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN.....	3
2.1	Käsitteen taustaa .....	3
2.2	Sosioemotionaaliset taidot .....	5
2.2.1	Itsetietoisuus .....	6
2.2.2	Itsensä johtaminen .....	8
2.2.3	Sosiaalinen tietoisuus.....	10
2.2.4	Ihmissuhdetaidot .....	10
2.2.5	Vastuullinen päätöksenteko .....	11
2.3	Luokanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaidot .....	12
3	GORDONIN MALLIN VUOROVAIKUTUSTAITOJEN .....	15
3.1	Käyttäytymisen ikkuna ja ongelmattoman käyttäytymisen alue .....	15
3.2	Kuuntelun taidot .....	16
3.3	Ongelmanratkaisutaidot.....	17
3.4	Vuorovaikutuksen kaksitoista kompastuskiveä.....	19
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	21
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	22
5.1	Monimenetelmätutkimus .....	22
5.2	Aineiston hankinta .....	23
5.3	Aineiston kuvaus .....	24
5.4	Aineiston käsittely .....	25
5.5	Aineiston analyysi .....	25
5.5.1	Normaalijakauman tarkastelu .....	26
5.5.2	Faktorianalyysi.....	26
5.5.3	Varianssianalyysi .....	30
5.5.4	Teorialähtöinen sisällönanalyysi.....	31
6	TULOKSET.....	32
6.1	Luokanopettajat kokevat olevansa taitavia tunne- ja vuorovaikutustaidoissa 32	
6.2	Luokanopettajat tarvitsevat monenlaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja erilaisissa tilanteissa.....	44

6.2.1	Luokanopettajien käyttämät menetelmät työssään .....	44
6.2.2	Tunne- ja vuorovaikutustaitoja vaativat tilanteet.....	47
6.3	Yhteenveto tutkimuksen tuloksista.....	50
7	LUOTETTAVUUS.....	53
7.1	Tutkimuksen otos.....	53
7.2	Tutkimusprosessin kuvaaminen.....	54
7.3	Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä .....	54
7.4	Tutkimusetiikka .....	55
8	POHDINTAA .....	57
	LÄHTEET .....	60
	LIITTEET .....	64



## TAULUKOT

Taulukko 1. Itsetietoisuus tulokset .....	33
Taulukko 2. Itsensä johtaminen .....	35
Taulukko 3. Sosiaalinen tietoisuus .....	38
Taulukko 4. Ihmissuhdetaidot .....	39
Taulukko 5. Vastuullinen päätöksenteko .....	42

## KUVIOT

Kuvio 1. Sosioemotionaaliset taidot (Casel, 2013; Talvio & Klemola, 2017) .....	6
Kuvio 2. Käyttäytymisen ikkuna (Gordon, 2006; Talvio & Klemola, 2017) .....	16
Kuvio 3. Itsetietoisuuden faktorit .....	27
Kuvio 4. Itsensä johtamisen faktorit .....	28
Kuvio 5. Sosiaalisen tietoisuuden faktorit .....	28
Kuvio 6. Ihmissuhdetaitojen faktorit .....	29
Kuvio 7. Vastuullisen päätöksenteon faktorit .....	30

# 1 Johdanto

Tunteet ovat osa päivittäistä elämäämme eikä niiden roolia käyttäytymiseemme voida väheksyä. Arkisessa kielenkäytössä tunteet saattavat esiintyä negatiivisessa mielessä, sillä niiden ajatellaan rajoittavan rationaalista ja järkipäätä ajattelua (Keltikangas-Järvinen, 2000, s.151). Toisaalta tunteet vaikuttavat positiivisesti moniin havaitsemis- ja ajattelutoimintoihimme. Ne antavat energiaa, joka vaikuttaa käyttäytymiseemme ja auttavat reagoimaan ympäristön muutoksiin. Toisin sanoen tunteet tekevät elämästämme mielekästä. (Kokkonen, 2010, s. 12; Laine, 2005, s. 60; Shanwal & Kaur, 2008.)

Tunteet ovat yhteyksissä ajatteluun ja moniin muihin merkityksellisiin asioihin, kuten ihmissuhteisiin liittyvien arvojen oppimiseen (Puolimatka, 2011, s.197). Lisäksi tasa-arvoinen asema verstaasiin nähden lisää myös emotionaalista vakautta sekä tukee yhdessä oppimista. Tämän vuoksi koulussa on tärkeää pyrkiä luomaan mahdollisimman vakaa ja tasa-arvoinen toimintaympäristö oppilaille. (Bahman & Maffini, 2008, s. 21; Laine, 2005, s. 70.)

Tunnetaitoja, joita ovat omien tunteiden tiedostaminen ja havaitseminen sekä muiden tunteiden ymmärtäminen sosiaalisissa suhteissa, pidetään nykyään merkittävänä osana kasvua, kehitystä ja oppimista. Näiden tukemisessa myös koululla on keskeinen rooli. (Shanwal & Kaur, 2008.) Lisäksi opettajalla ajatellaan olevan suuri rooli osana oppilaiden oppimisprosessissa, jossa tunteet ovat myös vahvasti läsnä. Toisaalta opettaja tukee myös omalla toiminnallaan tunteiden tiedostamista ja niiden ilmaisua. Tämän vuoksi opettajan tehtävä on tarjota oppilailleen turvallinen ilmapiiri, joka tukee tehokasta oppimista. (Hinton, Miyamoto, & Della-Chiesa, 2008; Puolimatka, 2011.)

Tunteet saavat merkityksensä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Monet tunteet viriävät erityisesti haasteellisissa tilanteissa. Usein haasteelliset tilanteet ovat seurausta erilaisista näkemyseroista arvoissa, toiveissa ja haluissa. Näiden tilanteiden ratkaisemiseksi ihmiset tarvitsevat vuorovaikutustaitoja, joiden tärkeyttä korostetaan yhteiskunnassamme. Vuorovaikutustaidot eivät ole synnynnäinen ominaisuus, vain niitä voidaan harjoitella niin kuin tunnetaitoja. (Rasku-Puttonen, 2006; Talvio & Klemola, 2017.) Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat yksi tärkeimmistä tulevaisuuden taidoista työelämässä ja

arkisessa kanssakäymisessä. Ne mahdollistavat esimerkiksi yhteistyön tekemisen erilaisissa ryhmissä. (Mäkinen & Karppi, 2019.) Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys on huomioitu sosiaalisten taitojen ja oppimisen edistämisessä sekä hyvinvoinnin muodostumisessa ja sen edistämisessä oppilaiden elämässä (POPS, 2014). Opettajan rooli näiden taitojen edistäjänä on merkittävä. Tämä asettaa myös vaatimuksen opettajille hallita kyseisten taitojen käyttöä opetuksessaan. Oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaidoista oppiminen voi jäädä vähäiseksi, mikäli luokanopettajan ei omaa itse kyseisiä taitoja.

Luokanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen tutkimus on ollut vähäistä (Talvio & Klemola, 2017, s.94). Suurimmaksi osaksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen tutkimus on kohdistunut lapsiin ja nuoriin. Muutaman edellisen vuoden aikana myös opettajia on alettu vähitellen tutkia (Greenberg, Brown & Abenavoli, 2016; Jones & Weissbound, 2013). Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin lisätä tietoisuutta luokanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Koen aiheen tärkeäksi tulevana luokanopettajana, sillä opettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen voidaan ajatella olevan yhteydessä oppilaiden oppimiseen ja kehittymiseen tunne- ja vuorovaikutustaidoissa. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, millaiseksi luokanopettajat kokevat itse omat tunne- ja vuorovaikutustaitonsa. Lisäksi tutkimuksen avulla pyritään saamaan tietoa, millaisia tunne- ja vuorovaikutustaitojen menetelmiä he käyttävät työssään ja missä tilanteissa he kokevat tarvitsevänsä kyseisiä taitoja.

Tutkimuksen kohteena ovat työelämässä olevat luokanopettajat ( $n=41$ ), joita tutkittiin monimenetelmä tutkimuksen keinoin eli käyttäen hyödyksi sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä. Tutkimuksen tuottaman tiedon avulla voidaan ymmärtää paremmin luokanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä mahdollisesti saada tietoa, miltä osin luokanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaitoja tulisi kehittää tulevaisuudessa. Toisaalta tutkimuksen avulla voidaan lisätä ymmärrystä myös siitä, mihin tunne- ja vuorovaikutustaitojen tutkimusta tulisi suunnata tulevaisuudessa opettajia tutkiessa.



## **2 Tunne- ja vuorovaikutustaidot**

Tässä luvussa tutustun tarkemmin tutkimuksen pääkäsitteeseen, tunne- ja vuorovaikutustaitoihin ja sitä koskevaan teoriaan. Aluksi tarkastelen, millä tavoin tunne- ja vuorovaikutustaitojen käsitettä voidaan määritellä. Tämän jälkeen tuon ilmi, miten tässä tutkimuksessa määritellään tunne- ja vuorovaikutustaidot. Toisessa pääluvussa perehdyn tarkemmin vuorovaikutustaitojen käsitteeseen Thomas Gordonin määritelmän avulla.

### **2.1 Käsitteen taustaa**

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen määritelmiä on tehty useita erilaisia. Määritelmät ovat myös osaltaan toistensa kanssa päällekkäisiä, jonka vuoksi ne sisältävät yhteneväisiä piirteitä. (Bar-On, 2000.) Yleisesti tunne- ja vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan ihmissuhteisiin ja omaan tunne-elämään liittyviä taitoja (Huurre, Santalahti, Anttila & Björklund, 2015). Tässä luvussa tarkastelen lyhyesti erilaisia tunne- ja vuorovaikutustaitojen määritelmiä ja syvennyn tarkemmin siihen, mitä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan tunne- ja vuorovaikutustaidoilla.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen ensimmäisinä määritelmänä voidaan pitää tunneälyn käsitettä (Goleman, 1997; Mayer & Salovey, 1997). Käsite sisältää erilaisia osa-alueita, jotka ovat tunneälyn kannalta merkittäviä. Tunneälyssä tunne- ja vuorovaikutustaitojen katsotaan lähtevän liikkeelle omien tunteiden tiedostamisesta ja itsetuntemuksesta. Nämä osat ovat tärkeitä muille tunneälyn ulottuvuuksille, joita ovat motivaation löytäminen, muiden tunteiden havaitseminen ja ihmissuhteiden hoitaminen. (Goleman, 1997.)

Tunneälyä on kuitenkin kritisoitu käsitteen osalta ja siitä on myös useita erilaisia määritelmiä. Se voidaan nähdä persoonallisuudenpiirteinä, jolloin sen ajatellaan olevan osin synnynnäinen ja pysyvä ominaisuus (Bar-On, 2000). Käsitystä on kritisoitu, sillä alun perin tunneäly ajateltiin taidoksi, jota voi harjoitella (Mayer, Salovey, Caruso, 2008). Käsitteen sisältämää viittausta älykkyyteen on myös pidetty ongelmallisena. Älykkyyden ajatellaan olevan osaltaan synnynnäinen, pysyvä ja muuttumaton sekä sitä pitäisi pystyä mittaamaan objektiivisesti (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004, s.43). Tunne- ja vuorovaikutustaidot mielletään toisinaan prosessina, joita voidaan harjoitella ja opettaa (Talvio & Klemola, 2017).

Emotionaalisen pätevyyden käsitteellä käytetään usein tunne- ja vuorovaikutustaitoihin viitattaessa. Käsitteessä on keskeisessä roolissa tietoisuus omista ja muiden tunteista sekä mahdollisuus kokea erilaisia tunteita yhtäaikaaisesti. Emotionaalisesti pätevä ymmärtää myös, miten tunteet vaikuttavat muihin ihmisiin sekä miten viestimisen laatu määrittelee ihmissuhteiden rakennetta ja luonnetta. Lisäksi pätevyyden kannalta on tärkeää tiedostaa, kuinka vaikuttaa ikävien ja stressaavien tunteiden voimakkuuteen ja keston. Ihminen ei voi toisin sanoen olla emotionaalisesti pätevä, ilman tunteisiin liittyvää minäpystyvyyden kokemusta. (Saarni, 2000.)

Osa tutkijoista viittaa tunne- ja vuorovaikutustaitoihin tunteiden säätely -käsitteellä. Yksinkertaistettuna tunteiden säätelyn ajatellaan tarkoittavan kykyä vaikuttaa tunteiden kokemiseen, niiden keston ja siihen, miten voimakkaasti tunteita tunnetaan. Tunteiden säätelyn avulla ihminen kykenee lievittämään haastavaksi kokemiaan tunteita sekä hillitsemään niitä. (Kokkonen, 2010.) Tämän perusteella tunteiden säätely määritellään osaltaan ihmisen sisäiseksi ja ulkoiseksi prosessiksi, joka sisältää sekä biologisia että psykologisia piirteitä (Thompson, 1991). Tunteiden säätelyn -käsitteessä ei käsitellä juurikaan tunteiden sosiaalista ja kulttuurista ulottuvuutta. Esimerkiksi joissakin kulttuureissa reagoidaan menetykseen vihan tunteella surun sijasta, jonka näitä puolia tunteista ei voida sivuuttaa. (Stearns & Knapp, 1996.)

Koulumaailmassa tunne- ja vuorovaikutustaitoihin viitataan yleensä sosioemotionaaliset taidot -käsitteen avulla. Kyseistä käsitettä käytetään erityisesti lapsiin ja nuoriin kohdistuvissa tunne- ja vuorovaikutustutkimuksissa. (Zins & Elias, 2006.) Social and Emotional learning -niminen organisaatio käyttää myös sosioemotionaaliset taidot -käsitettä tutkiessaan, miten lasten ja nuorten sosioemotionaalisia taitoja voidaan edistää ([www.casel.org](http://www.casel.org)). Tässä tutkimuksessa puhuttaessa tunne- ja vuorovaikutustaidoista viitataan sosioemotionaaliset taidot määritelmään. Kyseistä määritelmää käytetään myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014, jonka vuoksi se on myös tämän tutkimuksen kannalta ajankohtaisin. Seuraavaksi tulen tarkemmin tarkastelemaan sosioemotionaalisten taitojen käsitettä, joka on tutkimukseni kannalta oleellinen.

## 2.2 Sosioemotionaaliset taidot

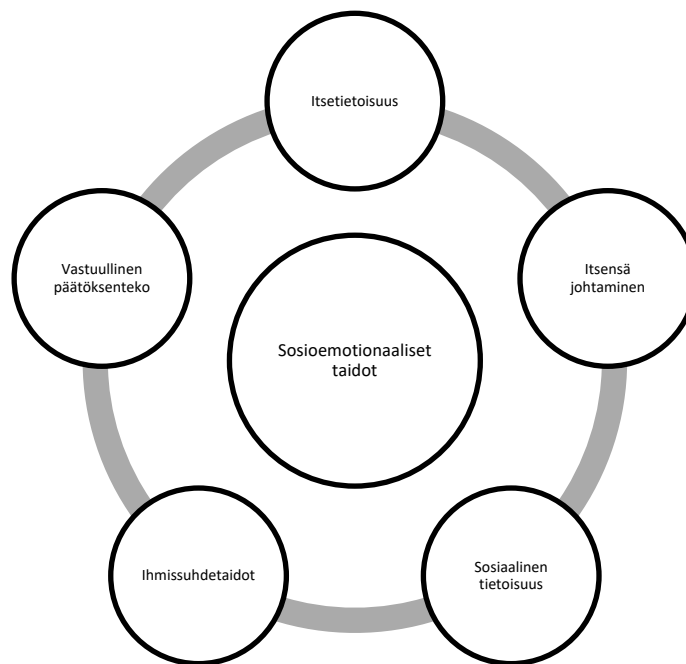
Sosioemotionaaliset taidot eli tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat prosesseja. Prosessin aikana omaksutaan sekä sovelletaan tietoja, taitoja ja asenteita. Näiden avulla voidaan tukea ihmisen sosiaalista ja psyykkistä hyvinvointia. Ominaisuudeltaan tunne- ja vuorovaikutustaidot eivät ole synnynnäisiä, vain niitä voidaan harjoitella ja opettaa. Oppimista voi tapahtua suoraan toisen ihmisen mallista. Toisaalta oppiminen ja kehittyminen lähtevät kuitenkin omasta toiminnasta vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutuksessa oleminen vaatii tietoisuutta siitä, mitkä ovat omat arvot ja tavoitteet, miten niihin pyritään ja millä tavoin kyseinen toiminta vaikuttaa toiseen. (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone, Shriver, 1997; Talvio, 2017.) Tämän vuoksi luokanopettajana on tärkeää tiedostaa, mitä tunnetaidot ovat ja kuinka merkittävä osa ne ovat luokanopettajan työtä.

Sosioemotionaalisia taitoja tarvitaan jokapäiväisessä elämässämme. Taidot auttavat oppimisessa ja vuorovaikutussuhteiden sekä myös ystävyys että parisuhteiden muodostamisessa. Lisäksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen avulla arkisten ongelmien ratkaisu ja niihin sopeutuminen on helpompaa. (Talvio & Klemola, 2017.)

Sosioemotionaalisten taidot ovat yhteydessä oppilaiden menestymiseen koulussa, akateemisesti ja myöhemmin työelämässä. Lisäksi taitojen on havaittu tukevan oppilaiden elinikäistä oppimista. Koulun tehtävänä onkin luoda olosuhteet, jossa jokaisella on mahdollisuus menestyä omalla tasollaan. (Elias ym., 1997; Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2007.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 korostetaan oppilaiden oikeutta kehittää tunne- ja vuorovaikutustaitojaan koulun arjessa ja siitä saatavien erilaisten kokemusten avulla. Opetuksen tulee sisältää erilaisia harjoitteita, joiden avulla oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja voidaan tukea. (POPS, 2014.) Tämä asettaa itsessään vaatimuksen opettajan työlle ja korostaa näiden taitojen merkitystä opettajan työssä.

Sosioemotionaaliset taidot koostuvat viidestä osa-alueesta, joiden alle sijoittuu joukko myös erilaisia pienempiä taitoja. Kyseiset taidot ovat itsetietoisuus, itsensä johtaminen, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko. (Elias ym., 1997; Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger & Pachan, 2008) Vaikka taidot voidaan jaotella osa-alueittain, on tärkeää tiedostaa niiden keskinäinen riippuvuus.

Esimerkiksi itsetietoisuus vaikuttaa itsensä johtamisen kokemiseen sekä muiden taitojen omaksumiseen. (Elias. ym., 1997; Talvio & Klemola, 2017.)



Kuvio 1. Sosioemotionaaliset taidot (Casel, 2013; Talvio & Klemola, 2017)

Tässä tutkimuksessa keskitytään luokanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Opettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen hallinta on erityisen tärkeää, sillä heidän ajatellaan opettavan niitä myös oppilaille. Toisinkuin opetettavissa oppiaineissa tunne- ja vuorovaikutustaitojen aineenhallinnasta osaamista ei testata mitenkään. (Talvio, 2014) Seuraavaksi tulen tarkastelemaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen eri osa-alueita ja sitä, mitä ne pitävät sisällään. Lisäksi käsittelen erikseen opettajien tunne- ja vuorovaikutustaitoja, sillä tässä tutkimuksessa tutkitaan heidän kyseisiä taitojaan.

### 2.2.1 Itsetietoisuus

Yksilön ajatteluun vaikuttavat vuorovaikutustilanteet muiden kanssa. Vuorovaikutuksessa toisen kanssa omat arvot, ajatukset ja toiveet sekoittuvat helposti toisen vastaaviin. Itsetietoisuus on osaltaan kykyä tunnistaa ja eritellä omia tunteita. Se on tärkeää, jotta ihminen tiedostaisi, mitä todella kokee ja tuntee. (Lahtinen & Rantanen, 2019; Talvio & Klemola, 2017.)

Yksinkertaisesti itsetietoisuudessa on kyse siitä, miten omat tunteet, ajatukset ja arvot vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen (Casel, 2013). Tämän vuoksi itsetietoisuuden

oppimistavoitteeksi muodostuu myös omien tunteiden, toiveiden ja pyrkimysten ymmärtäminen sekä hallinta. Epätietoisuus näistä johtaa siihen, että toiset ihmiset pääsevät vaikuttamaan omiin valintoihin. Tällöin valinnat eivät ole todellisuudessa omia, vaan niitä ohjailee jokin muu, kuten esimerkiksi esimies tai vanhemmat. Toisaalta itsetietoisuus on taitoa, jonka avulla voidaan erotella omat arvot, tarpeet ja pyrkimykset ympäristön vastaavista (Talvio & Klemola, 2017). Itsetietoinen ihminen omaa myös käsityksen omista vahvuuksistaan ja rajoituksistaan. Tällä on taas osaltaan vaikutusta luottamuksen ja optimismiin kokemukseen. (Casel, 2013).

Itsetietoisuutta kehittämällä ihminen voi tehdä nopeammin valintoja ja päätöksiä, sillä hän on tietoinen omista arvoistaan, pyrkimyksistään ja tavoitteistaan. Toisinaan itsetietoisuus tukee myös omien tunteiden, arvojen, heikkouksien ja vahvuuksien tunnistamista. (Talvio & Klemola, 2017.)

Omien tunteiden, toiveiden, pyrkimysten ja arvojen tunnistaminen on välillä haasteellista. Näiden tunnistaminen on kuitenkin tärkeää, sillä ne vaikuttavat jatkuvasti ihmisten arkeen ja työskentelyyn. (Goleman, Boyatzis & McKee, 2001.) Oman toiminnan pysäyttäminen auttaa tulkitsemaan sen hetkisiä tunteita toiminnan taustalla. Tunteiden käsittely on tarpeellista, sillä ne vaikuttavat jatkuvasti mielessämme ja arjessamme. On myös tavallista, että tunteilla on tapana verhoutua toisiin tunteisiin, mikäli niiden käsittely on itselle haastavaa. Joissakin tilanteissa itsetietoisuuden hankaluutta saattaa lisätä se, että toiveemme, tunteemme ja pyrkimyksemme ovat keskenään ristiriidassa. (Talvio & Klemola, 2017.) Luokanopettajan työssä opettaja saattaa kokea ristiriitailanteita, esimerkiksi suunnitellessaan oppituntien tavoitteita tietäen, ettei kyseisiin tavoitteisiin luokan kanssa voida päästä. Toisaalta myös opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet saattavat aiheuttaa ristiriitaisia tunteita.

Itsetietoisuutta voi kehittää ja harjoitella. Monet itsetietoisuuden harjoitukset ovat saaneet inspiraationsa itämaisesta filosofiasta. Näille harjoitteille on yhtenäistä pysähtyminen, rauhoittuminen ja keskittyminen kyseiseen hetkeen. Tämän voidaan ajatella olevan vastapainona länsimaiselle kulttuurille, jossa korostuvat suorituskeskeinen ja aikapaineiden värittämä elämäntapa. Länsimaisessa elämäntavassa yksilöillä ei ole aina tarpeeksi tilaa itsetutkiskelulle, joka olisi itsetietoisuuden kehittämisen kannalta tärkeää tehdä. (Talvio & Klemola, 2017.)

Vuorovaikutustaitojen avulla itsetietoisuutta voidaan kehittää toisten kanssa (Talvio & Klemola, 2017). Luokanopettajan työssä ollaan alati vuorovaikutuksessa lasten, kollegoiden, eri viranomaistahojen ja lasten vanhempien kanssa. Vuorovaikutuksen avulla opettaja auttaa, erityisesti oppilaita, olemaan kosketuksessa omien tavoitteiden ja tarpeidensa kanssa sekä kehittämään niitä. Tämä lisää oppilaan sitoutumista, osallisuutta, toimijuutta ja autonomiaa opinnoissa. Luokanopettajan minätietoisuutta tarvitaan toisin sanoen erityisesti oppilaiden sisäisen motivaation herättelyyn. Lisäksi opettajalla on mahdollisuus auttaa täten oppilaitaan tunnistamaan omia tunteitaan sekä tulemaan niistä tietoiseksi. Tämä kehittää myös oppilaiden itsesäätelytaitoja. Säätelyn hallitseminen tukee itsenäistä työskentelyä ja auttaa esimerkiksi ryhmäkeskusteluissa. (Elias, ym. 1997; Talvio & Klemola, 2017.) Täten luokanopettajan minätietoisuus ei ainoastaan lisää hänen omia taitojaan, vaan hän kykenee tukemaan myös oppilaan kehitystä sen avulla.

## **2.2.2 Itsensä johtaminen**

Itsensä johtamisen -käsitteestä on tullut yhä suosituimpi tulkitsessa käyttäytymisen interventioita ja terveellisiä elämäntapoja. Tiivistetysti itsensä johtaminen on omien tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä tavoitteiden saavuttamiseksi. Tähän sisältyy stressin ja impulssien hallintaa sekä itsensä motivoiminen. Itsensä johtamiseksi on tärkeää myös asettaa saavutettavissa olevia tavoitteita, jotka ohjaavat toimintaa. (Casel, 2013; Talvio & Klemola, 2017.) Päämäärätietoisuus liittyy monella tapaa itsensä johtamisen taitoon. Tämä tarkoittaa sitä, että organisoimme aikaamme ja suunnittelemme tulevaa sekä luomme tavoitteita lyhyelle ja pitkälle aikavälille. Tavoitteiden asettaminen vähentää myös riskiä joutua muiden johdateltavaksi ja vähentää yksilön stressiä. Toisaalta emme ole kuitenkaan täysin irrallisena muusta, vaan monet käytännön asiat rajoittavat mahdollisuuksiamme toteuttaa itseämme. (Talvio & Klemola, 2017; Zins & Elias, 2006.)

Omien toiveiden, tarpeiden ja pyrkimysten toteuttaminen alkaa vaikuttamalla ympäristöön. Ympäristöön vaikuttaminen tapahtuu niin, että omat toiveet ja tarpeet voisivat tulla toteen. Tällöin omaa elinympäristöä voi muokata suotuisammaksi. Muutokset voivat olla hyvin pieniä, esimerkiksi työasennon parantamiseen liittyviä tai vastaavasti suurempia. (Talvio & Klemola, 2017.) Muutosten täytyy kuitenkin olla saavutettavissa olevia, jotta sen onnistuminen olisi todennäköistä (Kwasnicka, Dombrowski, Whited & Sniehotta, 2016).

Muiden ihmisten kanssa työskennellessä itsensä johtaminen monimutkaistuu. Tämä johtuu siitä, että tällöin on saatava toiset ottamaan omat toiveet ja tarpeet huomioon. Monessa tapauksessa muut joutuvat myös muokkaamaan omaa käyttäytymistään, jotta kyseiset asiat voivat toteutua. (Talvio & Klemola, 2017.) Opettajan työskentelee jatkuvasti erilaisten vaatimusten kanssa, joka asettaa omat haasteensa työskentelylle. Vaatimukset voivat tulla koulun sisältä tai sen ulkopuolelta. (Virtanen, 2015). Vaatimusten kanssa työskennellessä myös itsetietoisuuden rooli korostuu, sillä on tärkeää tiedostaa, mitä todella toivoo muilta. (Elias ym. 1997; Talvio & Klemola, 2017.)

Kielen avulla ihmisen on mahdollista pukea sanoiksi omia ajatuksiaan ja tunteitaan. Ensimmäiseksi onkin tärkeää pukea sanoiksi omia itsetutkiskelusta seuranneita ajatuksiaan. Toiseksi tunteet vaikuttavat kyseisen hetken erilaisiin tilanteisiin ja osa saattaa vaikuttaa myös myöhemmin omaan toimintaan sekä käyttäytymiseen. Tunteet ja ajatukset saavat toisin sanoen merkityksensä ja niistä opitaan sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. (McCombs, 2004; Talvio & Klemola, 2017.)

Tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on aikaisemmin todettu olevan yhteyksiä ihmisten hyvinvointiin (Denham & Brown, 2010). Esimerkiksi stressin kokeminen on yhteydessä ihmisen uupumiseen ja lisää riskiä palaa loppuun. Usein stressin taustasyitä liittyvät itsensä johtamiseen taitoon. Yksilöllä on usein epäselviä tai jopa täysin epärealistisia tavoitteita, jolloin hallinnan tunne sekä myös itsensä johtamisen kokemus katoavat. (Elias ym., 1997; Talvio & Klemola, 2017.)

Kielen avulla voidaan jäsentellä omia päämääriä sekä pyrkimyksiä. Toiselle puhuminen auttaa jäsentämään ajatuksia, jolloin on myös mahdollista saada takaisin kokemus itsensä johtamisesta. Tämä mahdollistaa myös hyvinvoinnin palautumisen. Työelämässä erilaiset kehityskeskustelut ovat tilaisuus ilmaista esimiehelle omia tarpeitaan, pyrkimyksiään ja toiveitaan. (Talvio & Klemola, 2017.) Oppilaat tarvitsevat itsensä johtamisen taitoa ilmaistakseen, mitä tarvitsevat, tuntevat ja kokevat koulussa. Opettajan on tärkeä tukea oppilaidensa itsensä johtamisen taitoa, näyttämällä erilaisia toimintatapoja ilmaista itseään. Näiden vuoksi oppilaitoksissa on erityisen tärkeää antaa jokaiselle mahdollisuus kertoa omista toiveistaan ja tunteistaan. (Casel, 2019; Elias ym, 1997.)

### **2.2.3 Sosiaalinen tietoisuus**

Yleisesti sosiaaliselle tietoisuudelle on haasteellista löytää yhtä validia määritelmää. (Talvio & Klemola, 2017). Voidaan kuitenkin ajatella, että sosiaalisesti tietoinen ihminen kykenee tarkastelemaan asioita eri näkökulmista ja osoittamaan myötätuntoa tarvittaessa. Lisäksi hän arvostaa ihmisten erilaisuutta. (Payton, yms. 2008). Sosiaalisesti tietoisin ihmisen voidaan ajatella olevan kiinnostunut muiden ajatuksista, kokemuksista ja tunteista. Toisin sanoen hän ymmärtää, kuinka jokaisella on vaikutus toinen toiseensa, myös hänellä itsellään. Sosiaalisesti tietoiselle ihmissuhteet ja niiden rakentaminen ovat tärkeitä. (Talvio & Klemola, 2017.)

Omat ajatukset voivat olla tilanteiden värittämiä tai osaltaan ohjaamia. Sosiaalisesti tietoinen ihminen tiedostaa, kuinka tietyt tekijät saattavat häiritä omaa ajatteluaan. Tällöin hän ei tee liian suuria johtopäätöksiä ja tulkintoja tilanteista, jotka vaikuttavat myös toisten suhtautumiseen. (Talvio & Klemola, 2017, s. 33). Kouluympäristössä haasteet tunteiden tulkinnassa voivat tehdä luokkahuoneesta vaikean tilan työskennellä (Denham, ym. 2010).

Empatian kokeminen ja sen osoittaminen on yksi sosiaalisen tietoisuuden oppimistehtävistä (Talvio & Klemola, 2017). Tunteiden myötäilyä pidetään empaattisen ihmisen merkinä. Tällä tarkoitetaan sitä, että tunteet koetaan yhdessä toisen osapuolen kanssa, aina ilosta suruun. Empaattinen ihminen havaitsee myös toisten ohimeneviä tunteita. (Goleman, 1999.) Empatia sisältää toisin sanoen sekä kognitiivisen että affektiivisen ulottuvuuden. Kognitiivisessa näkökulmassa painotetaan kykyä ymmärtää toisen ihmisen tunteita ja ajatuksia. Affektiivisessa mielessä empaattinen ihminen kykenee kokemaan toisten ihmisten tunteita. Luokanopettajan työssä empaattisuus on tärkeää, sillä se tukee erilaisten ihmisten kohtaamista. Empatiakyvyn avulla voidaan luoda käsitys toisen tilanteesta, jolloin yhdessä toimiminen helpottuu. (Virtanen, 2015.)

### **2.2.4 Ihmissuhdetaidot**

Ihmissuhdetaitojen voidaan ajatella kuvaavan sosioemotionaalisten taitojen vuorovaikutuksellista ulottuvuutta. Sen tavoitteena on myönteisten ihmissuhteiden muodostaminen ja niiden ylläpitäminen. (Talvio & Klemola, 2017.) Toisaalta



ihmissuhdetaidot auttavat ylläpitämään terveyttä ja kokemaan onnistumisia yksilöiden sekä ryhmien välisessä vuorovaikutuksessa. (Casel, 2013; Zins & Elias, 2006.)

Kommunikaatio ja kuuntelun taidot ovat ihmissuhdetaitojen keskiössä. Ne tukevat yhteistyön tekemistä ja auttavat konfliktien ratkaisussa sekä muiden auttamisessa. (Denham & Brown, 2010). Ihmissuhdetaidot myös ovat ystävyysuhteiden ja parisuhteiden perusta. Ihmissuhteissa ihmiset eivät voi välttää tilanteita, joissa esimerkiksi yksilöiden ajatukset tai tunteet eivät kohtaa. Näiden tilanteiden ratkaisussa tarvitaan ihmissuhdetaitoja, kuten taitoa ilmaista itseään selkeästi ja yksiselitteisesti. (Frymier & Houser, 2000.) Lisäksi myötätunnon osoittaminen on toimivien ihmissuhteiden kannalta tärkeää. Myötätunnon avulla ihminen voi tiedostaa ja havaita toisen tunnetiloja sekä kokea aidosti halua auttaa että edistää toisen hyvinvointia. (Pessi & Martela, 2017.)

Opettajat tarvitsevat ihmissuhdetaitoja oppilaiden sekä kollegoiden kanssa työskennellessä, että toisaalta myös oppilaiden huoltajien kanssa vuorovaikuttaessa. Ihmissuhdetaitoja omaava opettaja kykenee viestittämään selkeästi ja rehellisesti. Nämä vähentävät viestinnän epäselvyyttä ja tulkinnallisuutta. Toisin sanoen ihmissuhdetaidot ennaltaehkäisevät myös konfliktitilanteiden syntyä kouluissa. (Talvio, Lonka, Komulainen, Kuusela & Lintunen, 2013.)

Ihmissuhdetaitoja tarvitaan oppimisessa, joka tapahtuu yhä useammin ryhmien välisessä vuorovaikutuksessa. Turvallisen ryhmän muodostaminen edellyttää, että sen jäsenet kykenevät aidosti kuuntelemaan toinen toisiaan. Tämä tukee ryhmän ryhmäprosessia ja sitä kautta oppimista erilaisten ilmiöiden parissa. (Talvio & Klemola, 2017). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen onkin havaittu olevan yhteydessä sekä opettajien että oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja sen kehittämisen on havaittu tukevan hyvinvoinnin kasvua (Perez-Escoda, Filella, Alegre & Bisquerra, 2012).

### **2.2.5 Vastuullinen päätöksenteko**

Jokainen on joskus kokenut päätöksenteon vaikeaksi. Päätökset eivät vaikuta vain itseensä, vaan myös muihin, mikä tekee useimmiten päätösten tekemisen haastavaksi (Talvio & Klemola, 2017.) Vastuullinen päätöksenteko on yksi tunne- ja

vuorovaikutustaidoista. Yksilöltä se vaatii tiivistetysti taitoa tehdä rakentavia valintoja henkilökohtaisten ja sosiaalisten asioiden välillä. (Casel, 2013.)

Vastuullisen päätöksenteon taitoon liittyy oleellisesti ongelmien tunnistaminen ja analysointi sekä ongelmanratkaisu (Casel, 2013). Nämä vaativat henkilökohtaista taitoa haastaa omaa ajatusmaailmaansa. Toisaalta vastuullisia päätöksiä ei voi usein syntyä ilman muita ihmisiä. Monet vastuulliset päätökset vaativat myös muiden päätöstä koskevien mielipiteitä. Tämän vuoksi on tärkeää työskennellä yhdessä päätöksiä tehdessä. (Kalenka & Jennings, 1999.) Yhdessä työskentely ei kuitenkaan johda automaattisesti vastuulliseen päätökseen. Päätöksenteossa täytyy huomioida ja kuulla jokaisen ihmisen erilaiset kokemukset asian suhteen ja tehdä ratkaisu niiden perusteella. Vastuullinen päätöksenteko on toisinaan taitoa tunnistaa ja hyödyntää tunneperäistä tietoa päätöksiä tehdessä. Lisäksi päätöksen täytyy olla eettisesti ja moraalisesti kestävä. Tämä tarkoittaa, että yksilöiden täytyy olla päätösten takana, jotta sitä voitaisiin kutsua vastuulliseksi. (Lahtinen & Rantanen, 2019; Talvio & Klemola, 2017.)

Jotkin päätökset voivat aiheuttaa ongelmia, esimerkiksi luokkahuoneessa. Näiden taustalla on usein väärinkäsitykset sekä toisaalta vuorovaikutuksen puute päätöksiä tehtäessä. (Isokorpi, 2004.) Epäoikeudenmukainen kohtelu ja päätökset aiheuttavat voimakkaita reaktioita ihmisissä (Järvinen, 2018). Tämän vuoksi vastuullisten päätösten tekemisen taitoa ei voida väheksyä vuorovaikutussuhteissa (Talvio & Klemola, 2017).

Vastuullisen päätöksenteon voidaan osittain ajatella olevan oppimisprosessi. Sen toimintaa määrittelevät kuitenkin tietyt reunaehdot. (Casel, 2019.) Esimerkiksi opettajilla vastuullisen päätöksen yhtenä reunaehtoina on perusopetuslaki, joka määrittelee lopulta myös opettajan toimintaa. Ideaalitulanteessa vastuullisen päätöksenteon voidaan katsoa lisäävän ihmisten aloitteellisuutta, osallisuutta ja toimijuutta. Näillä on toisaalta positiivinen yhteys myös motivaatioon sekä asioihin sitoutumiseen että niiden edistämiseen. (Leroy, Bressoux, Sarrazin & Trouilloud, 2007.)

### **2.3 Luokanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaidot**

Opettajan ammattitaito muodostuu yksilön kyvyistä ja valmiuksista. Valmiudet, joita opettajan ammattiin kohdistuu, ovat sekä kouluympäristöön liittyviä että yhteiskunnallisia. Koulu on paikka, jossa opettajat kohtaavat vahvoja tunteita ja heillä on

mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Opettajan työ itsessään on vaativaa ihmissuhdetyötä, jossa tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu. (Hargreaves, 2000; Virtanen, 2015) Tunne- ja vuorovaikutustaitojen osaaminen tukee opettajan omaa hyvinvointia, opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, auttaa ilmapiirin luomisessa ja parantaa yhteyttä kollegoihin sekä oppilaiden huoltajiin. Opettajan omat tunne- ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat myös oppilaiden oppimiseen ja osaamiseen. Opettaja on toisin sanoen myös roolimalli oppilaille, jonka omat vuorovaikutustaidot siirtyvät oppilaisiin väistämättä. (Talvio, 2014.)

Tunteet vaikuttavat vahvasti kaikkiin, jonka vuoksi niillä on suuri merkitys opettajan työnteon kannalta. Ne vaikuttavat opettajan työtehtävien hoitoon, omaan asemaan ja odotuksiin sekä osaltaan myös motivaatioon. (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002; Virtanen, 2015). Toiseksi opettajalta voidaan olettaa työssään tietynlaista käyttäytymistä, sillä hän toimii vuorovaikutustilanteessa omassa roolissaan. Tämän vuoksi monissa tilanteissa opettaja joutuu säätelemään omia tunteitaan ja niiden ilmaisemista. (Järvinen, 2018; Virtanen, 2015.) Opettajan on kuitenkin hyvä olla tietoinen omista tunteistaan ja niiden vaikutuksesta käyttäytymiseen, mikä korostaa opettajan henkilökohtaisten tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitystä.

Opettajan työn luonne on muuttunut vaativammaksi nykypäivänä. Työhön kohdistuu entistä enemmän odotuksia. Osaltaan nämä odotukset kyseenalaistavat opettajan ammatillista kompetenssia ja saattavat aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta. Erilaisten tunteiden kokeminen on arkipäivää ja ne liittyvät usein työtehtäviin, omaan asemaan, odotuksiin, työtovereihin, esimiehiin ja koko organisaatioon. (Virtanen, 2015, s. 14.) Odotusten täyttymisestä seuraa positiivisia tunteita, kun taas epäonnistuminen omassa odotuksissaan aiheuttaa negatiivisia tuntemuksia (Sutton & Wheatley, 2003). Toisaalta vuorovaikutustilanteisiin liittyvät positiiviset ja negatiiviset tunteet, jonka vuoksi tunteiden kategorisoimista pitäisi vältellä (Pekrun, ym. 2002). Tunteilla on merkittävä rooli ihmisten terveyden ja hyvinvoinnin muodostumisessa (Rantanen, Leppänen & Kankaanpää, 2020). Opettajien tunne- ja vuorovaikutustaitoja kasvattamalla voidaan toisin sanoen myös vaikuttaa heidän työssä jaksamiseensa sekä välttää loppuunpalamisen riskiä (Garner, 2010; Virtanen, 2015).

Opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys ei rajoitu ainoastaan heihin itseensä luokkahuoneessa, vain siitä hyötyvät myös oppilaat. Opettajan omat tunne- ja vuorovaikutustaidot tukevat kyseisten taitojen oppimista lapsilla ja auttavat tukemaan myönteistä ilmapiiriä oppitunneilla. (Kokkonen, 2010.) Tämän perusteella luokanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitystä ei voida väheksyä koulumaailmassa. Voidaan kuitenkin pohtia, miten luokanopettajat omaksuvat kyseisiä taitoja, sillä Talvion ja Klemolan (2017) mukaan yliopistoissa ei juurikaan ole näiden taitojen opettamisen traditiota. Näin ollen vuorovaikutustaitojen omaksuminen osana opettajan roolia saattaa jäädä työelämässä oppimisen varaan. Toisena haasteena on se, miten opettajat määrittelevät itse tunne- ja vuorovaikutustaitojaan sekä miten niistä saadaan tietoa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietoa luokanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaidoista sekä tietoisuutta, millaisissa tilanteissa luokanopettajat kokevat tarvitsevänsä taitojaan.

### **3 Gordonin mallin vuorovaikutustaidot**

Thomas Gordonin (1974; 2006) määritelmän mukaan vuorovaikutustaidot koostuvat kuuntelun- ja ongelmanratkaisutaidoista. Tässä luvussa tarkastelen tarkemmin kyseisiä taitoja ja niiden sisältämiä menetelmiä, jotka ovat tärkeitä luokanopettajan työn kannalta. Lisäksi tuon ilmi Gordonin (1974; 2006) kaksitoista vuorovaikutuksen kompastuskiveä. Aloitan tarkastelun esittelemällä Gordonin ajatuksia käyttäytymisen ikkunasta ja ongelmattoman käyttäytymisen alueesta. Gordonin (1974; 2006) vuorovaikutustaitojen ja kompastuskivien määrittely on tärkeää, jotta tutkimuksessa voidaan saada tietoa millaisia vuorovaikutustaitojen menetelmiä tai kompastuskiviä luokanopettajat käyttävät työssään

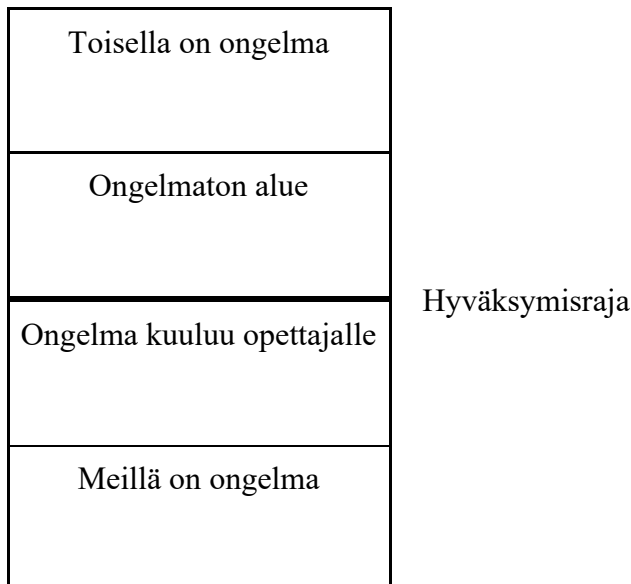
#### **3.1 Käyttäytymisen ikkuna ja ongelmattoman käyttäytymisen alue**

Opettajat käyttävät työssään hyväkseen käyttäytymisen ikkunaa erottaakseen oppilaan hyväksyttävän ja ei- hyväksyttävän käyttäytymisen. Mallissa ajatellaan oppilaiden kaiken käyttäytymisen sijoittuvan kyseiselle alueelle. Opettajat voivat myös käyttää mallia ongelmien tunnistamisen ja ongelmanratkaisun apuna vuorovaikutustilanteissa. (Gordon, 2004; 2006.)

Oppilaan ei-hyväksyttävän käyttäytymisen ajatellaan aiheuttavan opettajassa turhautumista sekä estävän hänen omien tarpeidensa täyttymistä. Kyseinen käyttäytyminen luo opettajalle ongelman, joka täytyy ratkaista sen ilmaantuessa. Erilaiset tilanteet voivat johtaa siihen, että oppilaan ongelma ei pysy enää tämän omana, vaan siitä muodostuu myös opettajan ongelma. Oppilaan ongelma voi muodostua opettajan ongelmaksi esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilas rikkoo koulun sääntöjä. Tällöin oppilaan toiminta on näkyvää ja selkeästi havaittavaa. Näissä tilanteissa opettaja tarvitsee ongelmanratkaisutaitoja tilanteiden selvittämiseksi. (Gordon, 2004; 2006.)

Gordonin (2004; 2006) mallin mukaan tilanteet, joissa oppilas kertoo omista ongelmistaan avoimesti, ovat oppilaan omia ongelmia. Tämä johtuu mallin mukaan siitä, ettei opettaja olisi kuullut kyseisestä ongelmasta, ellei oppilas olisi kertonut siitä. Tällaisen käyttäytymisen ajatellaan olevan hyväksyttävää. Työskennellessä kyseisellä alueella opettajalta vaaditaan kuitenkin kuunteluntaitoja. Opettaja ei voi toisin sanoen olla poissaoleva käyttäytymisen hyväksyttävällä alueella. (Gordon, 2004; 2006.)

Mallissa määritellään ongelmaton käyttäytymisen alue. Alueella oppilas työskentelee omien tarpeidensa mukaisesti eikä hänen käyttöksensä estä opettajaa toimimasta omien tarpeidensa mukaisesti. Toisaalta tämä ei tarkoita sitä, ettei opettaja tarvitsi edelleen vuorovaikutustaitoja, kuten minäviestintää. Vuorovaikutussuhteen ongelmattomalla alueella työskentely on tärkeää, sillä ainoastaan kyseisellä alueella opettaminen ja oppiminen voivat olla tehokasta. (Gordon, 2004; 2006.) Toisaalta edellä mainittujen alueiden voidaan ajatella sopivan myös muidenkin ihmisten kanssa työskennellessä kuin vain oppilaiden. Tämän vuoksi kouluympäristössä on tärkeä pyrkiä työskentelemään kyseisellä alueella kaikissa vuorovaikutussuhteissa.



Kuvio 2. Käyttäytymisen ikkuna (Gordon, 2006; Talvio & Klemola, 2017)

### 3.2 Kuuntelun taidot

Kuuntelun taitoja tarvitaan avoimeen ja rehelliseen kommunikaatioon. Lisäksi aktiivisen kuuntelun taitoa tarvitaan aina, kun keskustelun toisen osapuolen mieltä vaivaa jokin. Toisinaan aktiivinen kuuntelu innostaa kouluissa myös toimivaan keskusteluun käsiteltävistä aiheista. Kuuntelun taitoja ovat huomion kohdistaminen, tilan antaminen, kuunteluun reagointi sekä aktiivinen kuuntelu. (Gordon, 2006.) Kuuntelija voi esimerkiksi pelkästään kuuntelemalla auttaa toista jäsentämään ajatuksiaan. Tunne- ja vuorovaikutustaidoissa kuuntelutaidot ovat tärkeitä sosiaalisen tietoisuuden sekä ihmissuhdetaitojen kehittämisessä (Talvio & Klemola, 2017, s. 67-68).

Aktiivista kuuntelua tarvitaan aina avoimessa ja rehellisessä keskustelussa. Sen avulla voidaan tulkita ja sanoittaa toisen tunteita. Tunteiden sanoittaminen on tärkeää vuorovaikutustilanteissa etenemiseksi. Aktiivisessa kuuntelussa kuuntelija tekee tulkintoja puhujan äänensävyistä, elekielestä ja sanomasta. Kuuntelija myös palauttaa kuullun viestin takaisin viestin lähettäneelle. Palautettu viesti on kuuntelijan omaa tulkintaa lähetetystä viestistä ja sen avulla voidaan tarkistaa, onko hän ymmärtänyt kyseisen viestin oikein. Mikäli tulkinta on oikein, viestin alun perin lähettänyt kokee tulevaisuutta ymmärretyksi. Toisaalta, jos tulkinta ei ole osunut oikeaan, tilanne jatkuu ja kuuntelija varmistaa uudelleen kuulemansa. Aktiivinen kuuntelu onkin kyse kuuntelun, tulkinnan ja tulkinnan palauttamisen vaihtelusta. (Gordon, 2006; Talvio & Klemola, 2017.)

Aito kuuntelu, empatia ja toisten ajatusten hyväksyminen ovat aktiivisen kuuntelun onnistumisen kannalta tärkeitä. Kuuntelijan täytyy asettua toisen ihmisen asemaan sekä pyrkiä tarkastelemaan asiaa tämän näkökulmastaan. (Talvio & Klemola, 2017.) Lisäksi kuuntelijan on syytä muistaa, etteivät aktiivista kuuntelua vaativat tilanteet aina ratkea yhdellä kerralla. Tämän vuoksi myös opettajalla täytyy olla tiettyjä asenteita, pitkäjänteisyyttä ja työvälineitä, jotta aktiivinen kuuntelu olisi tehokasta. Ilman näitä asenteita opettajasta jää helposti teeskentelevä ja manipuloiva kuva, jolloin hänen kuuntelunsa voi vaikuttaa mekaaniselta ja epäluonnolliselta. (Gordon, 2006, s. 107.)

### **3.3 Ongelmanratkaisutaidot**

Ongelmia voidaan ratkaista Gordonin (2006) mukaan minäviestien, arvostiritojen käsittelyn ja molemmat voittavat -menetelmän avulla. Opettajat voivat käyttää kyseisiä menetelmiä etsiessään ratkaisua käyttäytymiseen, joka häiritsee opettajaa tai jotakin muuta koulussa. Toisin sanoen kyseiset menetelmät ovat tärkeitä ratkaistaessa tilanteissa, joissa molemmilla osapuolilla on ongelma, kuten oppilaiden välisissä kinasteluissa. Ongelmiin voidaan ajautua, kun yksilöiden arvoja, tarpeita tai toiveita esiintyy ristiriitoja. (Gordon, 2006; Talvio & Klemola, 2017.)

Minä-viestejä käytettäessä ilmaistaan omia tunteita, ajatuksia, tarpeita, arvostuksia, käsityksiä, toiveita ja haluja. Taitona se on selkeää sanallista viestintää ja omasta puolesta puhumista. Minä-viestejä on useita erilaisia: (1) selittävä minäviesti kertoo toiselle itsestään, (2) kantaa ottava minäviesti ilmaisee selkeästi päätöksen ja syyn siihen, (3)

ennakoiva minäviesti viestittää, mitä yksilö haluaa ja tarvitsee sekä syyt siihen. (Talvio & Klemola, 2017, s. 64-65.) Toisaalta minäviesti rakentuu aina kolmesta osasta. Ensimmäiseksi ilmaistaan toisen ihmisen käyttäytymisen syyttelemätön kuvaus. Toiseksi kerrotaan konkreettinen seuraus, miten kyseinen toiminta on vaikuttanut itseensä. Viimeiseksi annetaan kuvaus siitä, mitä tunteita toiminta aiheuttaa viestin lähettäjässä. (Gordon, 2006.)

Ihmisten arvot, tunteet ja mielipiteet eivät aina kohtaa keskenään. Tällöin kyseessä on arvoriitoja yksilöiden välillä. Näitä ristiiriitoja ei voida myöskään välttää ihmisten arjessa. Arvoriitoja voidaan kuitenkin ratkaista. Ristiiriitojen ratkaiseminen lähtee liikkeelle siitä, että arvioidaan uudelleen omia arvoja. Tämä tapahtuu esimerkiksi pohtimalla, mihin omat arvot perustuvat. Toiseksi tilanteita voidaan purkaa minäviestien ja aktiivisen kuuntelun avulla. Lisäksi molemmat voittavat -menetelmän käyttöä voidaan harkita tilanteissa, joissa arvoriidat häiritsevät ihmisten välisiä suhteita ja työskentelyä. (Gordon, 2006; Talvio & Klemola, 2017.) Esimerkiksi koulussa ryhmätyöstelyn haasteisiin voidaan etsiä ratkaisua molemmat voittavat -menetelmän avulla. Toisaalta arvoriitoja voidaan myös ratkaista neuvonnan ja mallina toimisen avulla. Neuvonnassa minäviestien tärkeys korostuu, sillä niiden avulla arvoriidoista voidaan keskustella. Jotta ihminen voi toimia mallina arvoriitoja käsiteltäessä, hänen täytyy myös sitoutua omiin arvoihin. (Talvio & Klemola, 2017.) Tämän vuoksi myös omien tunteiden ja arvojen tiedostaminen eli itsetietoisuus on tärkeää.

Perusajatuksena molemmat voittavat -menetelmässä on ratkaisun etsiminen yhdessä konfliktien osapuolten kanssa. Tavoitteena on yhdessä löytää ratkaisu, jonka molemmat voisivat hyväksyä. Menetelmän soveltamisessa ja onnistumisessa auttavat minäviestien ja kuuntelun taidot. (Gordon, 2006; Talvio & Klemola, 2017) Molemmat voittavat -menetelmä koostuu kuudesta vaiheesta. Ennen näitä vaiheita on tärkeä sopia yhteistyöstä, jolla varmistetaan osapuolten halukkuus käsitellä kyseistä tilannetta. (Talvio & Klemola, 2017, s. 77-79):

1. Tarpeiden määrittäminen, jolloin osapuolet kertovat, mitä todella tarvitsevan kyseisessä tilanteessa.
2. Ratkaisuvaihtoehtojen tuottaminen eli tuotetaan yhdessä ratkaisuvaihtoehtoja tilanteiden selvittämiseksi.



3. Ratkaisujen arviointi eli vaiheessa tuotettuja vaihtoehtoja puntaroidaan yhdessä.
4. Ratkaisun valitseminen yhdessä.
5. Suunnittelu ja toteuttaminen tarpeen mukaan eli kuka tekee, mitä ja milloin.
6. Tulosten tarkistaminen eli tyydyttääkö ratkaisu molempien tarpeita.

Molemmat voittavat -menetelmää voidaan tiivistetysti pitää prosessina, jossa osapuolet työstävät riitaansa alusta loppuun. Kyseinen prosessi vaatii paljon vuorovaikutusta siihen osallisten välillä, jonka vuoksi kouluissa on tärkeä hakea ratkaisuja haastaviin tilanteisiin yhdessä. (Gordon, 2006.)

### **3.4 Vuorovaikutuksen kaksitoista kompastuskiveä**

Kompastuskivet ovat Gordonin (1974; 2006) mukaan vuorovaikutusta estäviä tai niitä haaittavia malleja. Ne ovat torjuvaa kieltä ja viestittävät vaikeuksissa olevalle ihmiselle muutoksen tarvetta sekä kertovat siitä, että ongelmien olemassaolo ei itsessään ole hyväksyttävää. Kompastuskivet voivat saada ihmisen tuntemaan, ettei toinen osapuoli välitä ollenkaan ongelmissa olevan vaikeuksista. Toimivan koulu -koulutuksen perusteella lähes jokainen opettaja vastaa ongelmasta kärsivälle oppilaalle jollakin kompastuskiven mukaisella vastaustavalla. (Gordon, 1974; 2006.) Kompastuskiviä ovat Gordonin (1974; 2006) mukaan:

1. Määrääminen, käskeminen, ohjaaminen
2. Varoittelu, uhkailu
3. Moralisointi, saarnaus, pitämiset ja täytymiset
4. Neuvominen, ratkaisujen antaminen, ehdottelu
5. Opettaminen, luennointi, looginen argumentointi
6. Tuomitseminen, arvosteleminen, erimielisyys, syyttely
7. Nimittely, luokittelu, nolaaminen
8. Tulkitseminen, analysointi, johtopäätösten tekeminen
9. Kehuminen, yhtä mieltä oleminen
10. Rauhoittelu, lohduttelu, tukeminen, myötäily
11. Kyseleminen, urkkeminen, tutkiminen, kuulusteleminen
12. Vetäytyminen, puheenaiheen vaihtaminen, piikittely, leikiksi lyöminen

Yllä mainitut kompastuskivet ovat tehottomia vuorovaikutustilanteissa. Opettajien keskuudessa yhdestoista kompastuskivi on ehkä yleisin, vaikka muidenkin kompastuskivien käyttöön ajaudutaan helposti. Kysymyksiä käytetään usein, kun opettaja pyrkii ratkaisemaan oppilaan ongelmia. Näissä tilanteissa olisi vuorovaikutuksen kannalta parasta se, että oppilas saisi ratkaista itse ongelmansa ja opettaja toimisi enemmänkin tämän prosessin tukijana. Kyseinen esimerkki osoittaa, kuinka isossa osassa opettajien antamat suulliset vastaukset ovat. Vastaukset sisältävät useampia merkityksiä ja sanomia, enemmän kuin opettajat itse kuvittelevat. (Gordon, 2006.)

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää, millaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja luokanopettajat kokevat omaavansa. Tarkoituksena on myös vertailla, miten vuorovaikutuskoulutukseen osallistuminen vaikuttaa tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Toiseksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia tunne- ja vuorovaikutustaitojen menetelmiä opettajat käyttävät työssään ja millaisissa tilanteissa he kokevat tarvitsevänsä niitä. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

1. Millaiset tunne- ja vuorovaikutustaidot luokanopettajat kokevat omaavansa?
  - a. Millä tavoin vuorovaikutuskoulutukseen osallistuminen vaikuttaa luokanopettajan tunne- ja vuorovaikutustaitoihin?
2. Millaisia tunne- ja vuorovaikutustaitojen menetelmiä luokanopettajat käyttävät työssään?
  - a. Millaisissa tilanteissa luokanopettajat kokevat tarvitsevänsä tunne- ja vuorovaikutustaitoja?

Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia monimenetelmätutkimuksen keinoin. Seuraavaksi tulen tarkemmin kertomaan tutkimuksen toteutuksesta.

## 5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa tarkastelen tämän tutkimuksen toteutusta. Kyseinen tutkimus on toteutettu käyttäen hyödyksi monimenetelmätutkimusta eli se sisältää sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen piirteitä. Seuraavaksi tulen tarkemmin tarkastelemaan kyseistä menetelmää. Tämän jälkeen esittelen, miten tutkimusaineisto on hankittu ja käsitelty tutkimusta varten. Viimeisenä tässä luvussa käsittelen aineiston analyysia.

### 5.1 Monimenetelmätutkimus

Monimenetelmätutkimuksen lähtökohtana on yhdistää sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen piirteitä. Kyseinen menetelmä on osaltaan vastaus kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen joko-tai -vastakkainasetteluun, sillä se ei sulje näitä vaihtoehtoja pois aiheen tutkimisesta. (Metsämuuronen, 2011, s. 265.) Menetelmänä se pohjautuu suurimmaksi osaksi pragmatismiin, korostaen tiedon käytännöllistä luonnetta (Sormunen, Saaranen, Tossavainen & Turunen, 2013). Tämän tutkimuksen lomake sisälsi strukturoituja kysymyksiä ja avoimia kysymyksiä, joten se sijoittuu monimenetelmätutkimuksen viitekehykseen.

Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus eroavat toisistaan tutkimusotteen osalta huomattavasti. Tämän vuoksi on tärkeää valita toinen otteista pääasialliseksi tutkimusotteeksi tehtäessä monimenetelmätutkimusta. (Metsämuuronen, 2011, s.266.) Tässä tutkimuksessa pääasialliseksi lähestymistavaksi on valittu kvantitatiivinen tutkimusote. Kvalitatiivinen tutkimusotteen tarkoituksena on syventää tietoa tutkittavasta aiheesta.

Monimenetelmätutkimuksen yhtenä etuna on se, että menetelmät täydentävät toinen toisiaan, joka toisaalta lisää myös tutkimustulosten vahvuutta. Lisäksi monet ihmistieteisiin liittyvät ilmiöt ovat haasteellisia kuvata käyttäen vain määrällistä tai laadullista menetelmää itsessään. Monimenetelmätutkimuksessa tutkittavasta aiheesta saadaan yksityiskohtaisempi kuva (Sormunen, ym. 2013). Tulen myöhemmin kertomaan tarkemmin, miten tässä tutkimuksessa aineistoa on analysoitu.

## 5.2 Aineiston hankinta

Tämän tutkimuksen aineisto hankittiin kirjallisesti sähköisen kyselomakkeen avulla, joka on nähtävissä tämän tutkimuksen liitteenä (Liite 1). Kyselylomake koostui kolmesta osiosta, joista ensimmäinen osa koostui monivalintakysymyksistä. Toisessa osiossa tutkittavat vastasivat vapaammin avoimiin kysymyksiin aiheeseen liittyen. Kolmannessa osiossa vastaajilta kerättiin taustatietoja. Kerättävä aineisto oli toisin sanoen sekä määrällistä että laadullista. Määrällisen aineiston avulla oli tarkoitus tutkia luokanopettajien kokemusta tunne- ja vuorovaikutustaidoistaan ja sitä, onko vuorovaikutuskoulutuksen käyneiden ja käymättömien luokanopettajien välillä havaittavissa tilastollista eroa taitojen suhteen.

Aineistossa testattiin 43 monivalintakysymyksen avulla luokanopettajien kokemusta tunne- ja vuorovaikutustaidoistaan. Tutkittavat vastasivat kyselyyn asteikolla 1-5: en koskaan (1), harvoin (2), joskus (3), usein (4) ja aina (5). Lisäksi yhtenä vastausvaihtoehtona oli ”en osaa sanoa”, jonka arvo oli lomakkeessa 0. Kyseinen vastausvaihtoehto lisättiin lomakkeeseen, jotta kaikki vastausvaihtoehdot olisivat olleet valittavissa.

Kyselylomakkeen toinen osio piti sisällään kuusi avointa kysymystä aiheeseen liittyen. Avointen kysymysten avulla pyrittiin saamaan lisätietoa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Lisäksi avointen vastausten avulla voitiin saada tietoa, mitä tunne- ja vuorovaikutuksellisia menetelmiä luokanopettajat käyttävät työssään. Avoimissa kysymyksissä vastaajille annettiin tehtäväksi pohtia ja kuvailla ”Miten mielestäsi sinun opettajana kuuluisi toimia tilanteessa”. Tämän perusteella vastaajat vastasivat neljään avoimeen kysymykseen aiheesta. Esimerkiksi yhdessä kysymyksessä luokanopettajilta pyydettiin vastausta tilanteeseen, jossa kaksi opettajan oppilasta kinastelee ja tappelee välitunnin aikana. Lisäksi vastaajat saivat kahdessa avoimessa kysymyksessä vapaasti kuvailla, jotakin haastavaksi kokemaa vuorovaikutuksellista tilannetta sekä vuorovaikutustilannetta, jonka hän koki onnistuneeksi.

Lomakkeen viimeisenä osiona oli taustatiedot. Kyseisessä osiossa kysyttiin vastaajan sukupuolta, tämän hetkistä työskentely tilannetta, valmistumisvuotta ja kuinka kauan on työskennellyt luokanopettajana sekä maakuntaa, jossa vastaaja työskentelee. Lisäksi

taustatietona kysyttiin, oliko vastaaja käynyt vuorovaikutuskoulutusta. Tämän tarkoituksena oli mahdollistaa vertailu vastaajien välillä.

Lomaketta jaettiin kolmeen eri Facebook -ryhmään, jossa oletettiin olevan tutkittavia eli tässä tapauksessa luokanopettajia. Kyseiset ryhmät olivat *Alakoulun aarreaitta*, *Luokanopettajien keskustelupasta*, *Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi*. Alakoulun aarreaitassa on jäseniä noin 37000, Luokanopettajien keskustelupalstalla noin 3800 ja Suomen ja kasvattajien foorumilla noin 15000. On kuitenkin haastavaa määritellä, kuinka paljon kyseisissä ryhmissä on luokanopettajia. Ryhmissä voi olla myös alan opiskelijoita, muita kasvatusalalla työskenteleviä tai yleisesti ryhmien aiheista kiinnostuneita. Kyselylomakkeeseen kerättiin vastauksia 31.1-16.2.2020 välisenä aikana. Tutkija joutui kyseisenä aikavälinä myös pyytämään uudelleen lisävastauksia lomakkeeseen. Osaltaan tämä johtui siitä, että näissä Facebook ryhmissä julkaistaan paljon materiaalia, jonka vuoksi osa vastaajista ei välttämättä huomannut tutkimuskutsua.

### 5.3 Aineiston kuvaus

Tämän tutkimuksen aineisto koostui 41 luokanopettajan vastauksesta. Vastaajista 37 työskenteli vastaushetkellä luokanopettajana ja neljä ei ollut työelämässä luokanopettajana. Aineistoon vastanneet olivat valmistuneet luokanopettajaksi vuosina 1979-2020. Lisäksi jonkinlaisen vuorovaikutuskoulutuksen oli käynyt 19 vastanneista, joten tähän tutkimukseen vastanneista enemmistö ( $n=22$ ) ei ollut käynyt missään vaiheessa työelämää vuorovaikutuskoulutusta.

Melkein kaikki lomakkeeseen vastanneista oli naisia ( $n=40$ ) ja ainoastaan yksi vastanneista ilmoitti olevansa mies. Vastausvaihtoehtona oli myös jättää määrittelemättä sukupuolensa ja tai ilmoittaa sukupuolekseen *muu*. Kyseisiä vastausvaihtoehtoja ei kuitenkaan ollut vastanneissa yhtään. Vastaajat olivat valmistuneet vuosien 1979-2020 välisenä aikana. Eniten vastaajia oli valmistunut viimeisen kymmenen vuoden aikana ( $n=22$ ) ja vähiten ennen nykyistä vuosituhatta ( $n=7$ ). Loput vastaajista ( $n=12$ ) olivat valmistuneet tämän vuosituhannen alussa.

Tutkimukseen osallistuneiden työkokemus vaihteli huomattavasti. Yksitoista tutkimukseen vastanneista oli työskennellyt luokanopettajana yli 15 vuotta. Eniten

vastaajista (n=18) omasi 5-14 vuoden työkokemuksen, kun taas alle viisi vuotta työskennelleitä osallistui tutkimukseen kolmesta.

Lomakkeessa kysyttiin yhtenä taustatietona työskentely maakuntaa. Tähän tutkimukseen vastanneet työskentelivät eri puolilla Suomea aina Lapin ja Uudenmaan välillä. Yksi vastaajista ilmoitti työskentelevänsä Ruotsissa luokanopettajana. Marginaalisesti kuitenkin eniten eli noin 27% vastaajista työskenteli Uudellamaalla.

## **5.4 Aineiston käsittely**

Aineiston käsittely on monimenetelmätutkimuksessa tärkeää, ennen sen analysointia. Tämän vuoksi aineistot tarkistettiin ennen niiden tallentamista. Ensiksi määrällinen aineisto muutettiin numeraalisesti käsiteltävään muotoon. Toiseksi tarkastettiin avoimet vastaukset puuttuvien kirjainten ja muiden kirjoitusvirheiden osalta.

Tässä tutkimuksessa aineiston käsittely alkoi siirtämällä kerätty aineisto suoraan E-lomakepohjasta SPSS- ohjelmaan. Tämän jälkeen aineistosta tarkasteltiin puuttuvia vastauksia, joita havaittiin kahdessa avoimessa vastauksessa, kolmen vastaajan osalta. Lisäksi aineistosta poistettiin arvot, jotka olivat 0 eli "En osaa sano" -vastauksia.

Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli tutkia, miten vuorovaikutuskoulutuksen käyminen vaikuttaa luokanopettajan kokemukseen omista tunne- ja vuorovaikutustaidoistaan. Jotta kyseisiä ryhmiä voitaisiin vertailla keskenään, aineistossa muutettiin avoimet vastaukset kysymykseen "Oletko käynyt vuorovaikutuskoulutuksia?" numeerisiksi. Uusiksi arvoiksi tuli aineistossa 1 (=tutkittava on käynyt vuorovaikutuskoulutuksen) ja 2 (=tutkittava ei ole käynyt vuorovaikutuskoulutusta). Kyseinen menetelmä mahdollistaa ryhmien välisten erojen tarkastelun.

## **5.5 Aineiston analyysi**

Tulen tässä luvussa esittelemään, kuinka tutkimuksen aineisto on analysoitu. Ensiksi tuon ilmi, miten määrällistä aineisto on analysoitu. Tämän jälkeen tarkastelen tarkemmin aineiston laadullista osiota.

### **5.5.1 Normaalijakauman tarkastelu**

Normaalijakauma on tilastotieteessä tärkeä useasta eri syystä. Yhtenä syynä on se, että kaikki sellaiset satunnaismuuttujat, joiden arvoon vaikuttaa usea toisistaan riippumaton tekijä, noudattaa yleensä normaalijakaumaa. (Nummenmaa, Holopainen & Pulkkinen, 2017, s. 145). Lähes kaikki käyttäytymistieteissä tutkittavat ilmiöt ovat tämän kaltaisia (Nummenmaa, 2009, s. 129). Tutkimuksessa käyttämäni menetelmät on laadittu normaalisti jakautuville otoksille. Tämän vuoksi tarkistin ensin, että jakaumat ovat normaalisti jakautuneita.

Tämän tutkimuksen arvot olivat jakautuneet lähes normaalisti. Osassa jakaumissa oli havaittavissa hieman huipun vinoutta vasemmalle tai oikealle. Yleisesti kuitenkin jakaumat olivat riittävän normaalisti jakautuneita, eivätkä ne olleet esimerkiksi monihuippuisia. Tämän perusteella muut aineiston analyysiin käytetyt menetelmät olivat parametrisia.

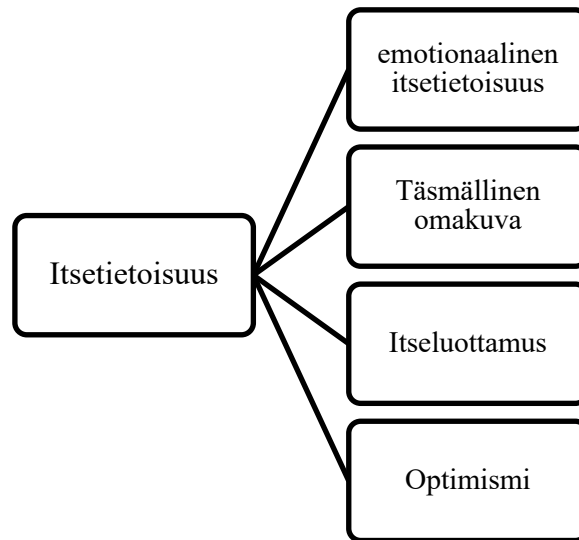
### **5.5.2 Faktorianalyysi**

Faktorianalyysi tällä aineistolla osoitti, että alkuperäinen Casel (2019) -lomakkeen faktorirakenne sopi suurimmaksi osaksi myös tälle aineistolle. Tämän tutkimuksen muuttujat latautuivat oletetuille faktoreille. Menetelmänä faktorianalyysi perustuu siihen, että siinä mitataan kysymysten yhteneväisyyttä faktoriin korrelaatiokertoimen avulla. Tämä mahdollistaa kysymysten yhdistämisen kuvaamaan kyseistä faktoria. (Metsämuuronen, 2011). Seuraavaksi kerron yksityiskohtaisemmin, miten tutkin faktorirakennetta aineistollani.

Faktorianalyysi tehtiin jokaiselle tunne- ja vuorovaikutuksen osa-alueelle erikseen. Kyselylomakkeessa itsetietoisuutta mitattiin yhdeksän kysymyksen avulla. Faktorianalyysi osoitti, että alkuperäinen neljän faktorin malli toimi myös tällä aineistolla. Nämä neljä faktoria olivat emotionaalinen itsetietoisuus, täsmällinen omakuva, itseluottamus ja optimismi (ks. Kuvio 3). Emotionaalista itsetietoisuutta, itseluottamusta ja optimismia mitattiin kahden kysymyksen avulla. Näitä faktoreita mittaavat kysymykset latautuivat omille faktoreilleen yli 50%. Tämän lisäksi kyseisten faktoreiden luotettavuus tarkastettiin, sillä ne saivat Kaiserin testissä alle 0,6 tuloksia, jota pidetään hyväksyttävyyden rajana. Luotettavuuden tarkastelu erikseen osoitti

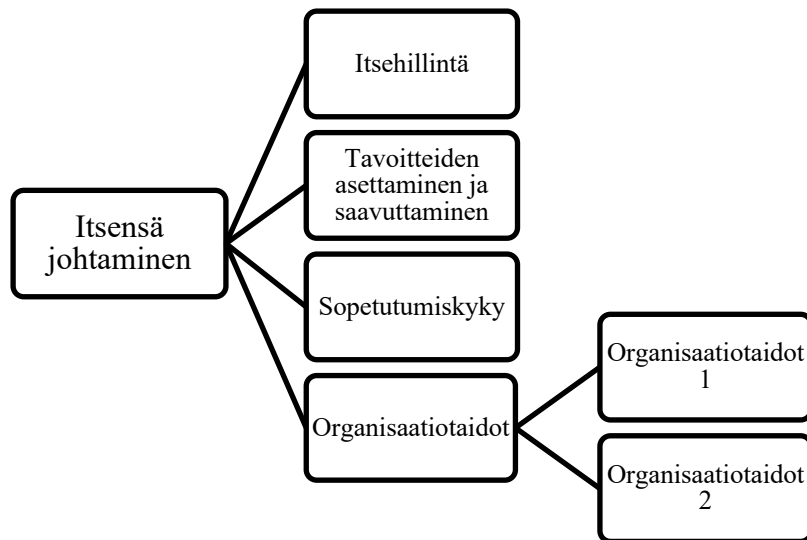


kysymysten soveltuvan kyseisille faktoreille. Täsmällisen omakuva-faktorin kohdalla luotettavuutta ei tarvinnut erikseen tarkistaa, sillä se sai Kaiserin testistä hyväksyttävän tuloksen. Kyseiset toiminnot suoritettiin myös muiden osioiden faktoreita analysoidessa.



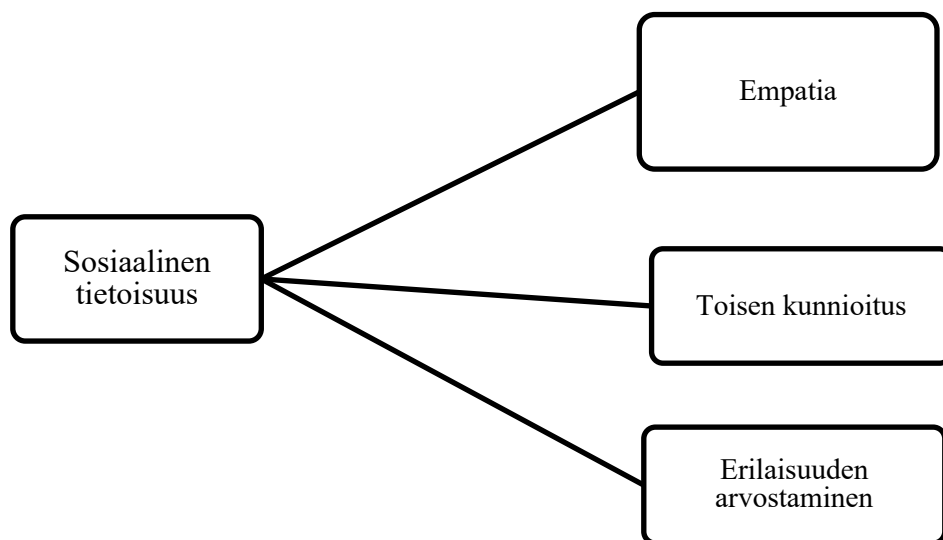
Kuvio 3. Itsetietoisuuden faktorit

Itsensä johtamisen taitoa mitattiin kyselylomakkeessa kahdeksan kysymyksen avulla, jotka latautuivat neljälle faktorille alkuperäisen lomakkeen mukaisesti (ks. Kuvio 4). Faktoreiden itsehillintä, sopeutumiskyky sekä tavoitteiden asettaminen ja saavuttamista mittaavat kysymykset yhdistettiin faktorianalyysin perusteella mittaamaan kyseistä faktoria. Organisaatiotaidot-faktorin kaksi kysymystä eivät soveltuneet yhdistettäväksi, jonka vuoksi ne jätettiin erillisenä mittaamaan kyseistä faktoria varianssianalyysiä varten. Kysymykset latautuivat kuitenkin organisaatiotaidot-faktorille yli 57%, joten faktorianalyysi osoitti alkuperäisten faktoreiden toimivuuden.



Kuvio 4. Itsensä johtamisen faktorit

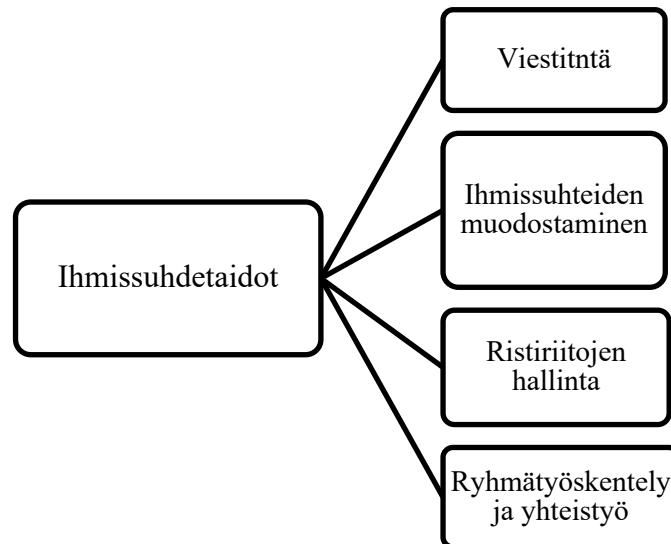
Kyselylomakkeessa mitattiin kolmella kysymyksellä sosiaalista tietoisuutta. Faktorianalyysissa tarkasteltiin, kuinka monta faktoria kysymyksistä muodostuu. Faktorianalyysi osoitti, että alkuperäinen kolmen faktorin malli toimi myös tällä aineistolla. Kyseiset faktorit ovat empatia, toisen kunnioitus ja erilaisuuden arvostaminen, jotka ovat esitetty alla olevassa kuviossa (ks. Kuvio 5).



Kuvio 5. Sosiaalisen tietoisuuden faktorit

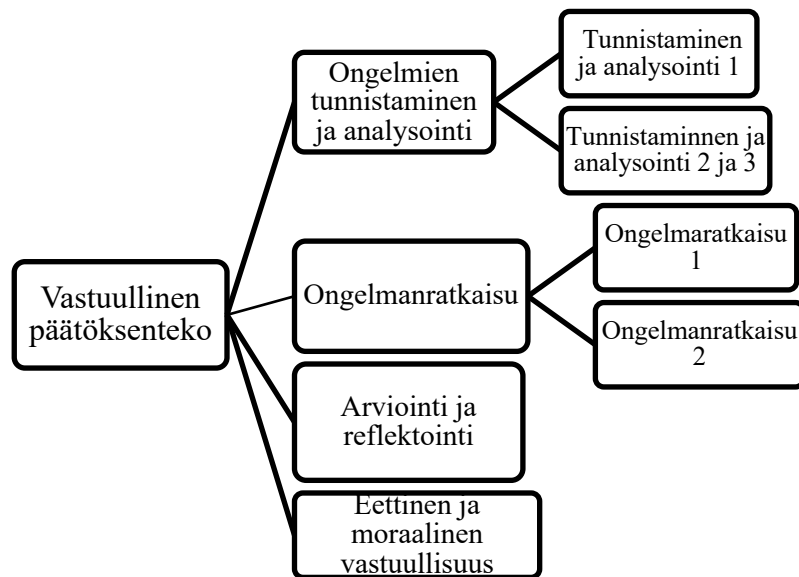
Ihmissuhdetaitoja mitattiin 14 kysymyksellä kyselylomakkeessa. Alkuperäisessä kyselylomakkeessa kyseinen osio koostui neljästä faktorista: viestintä, ihmissuhteiden muodostaminen, ristiriitojen hallinta ja yhteistyö. Faktorianalyysin perusteella

alkuperäiset faktorit sopivat myös käytettäväksi tässä tutkimuksessa, sillä niitä mittaavat kysymykset saivat analyysissä hyväksyttäviä tuloksia Kaiserin arvon ja luotettavuuden osalta. Sosiaalisen tietoisuuden faktorit ovat tarkasteltavissa alla olevassa kuviossa 6.



Kuvio 6. Ihmissuhdetaitojen faktorit

Vastuullista päätöksentekoa mitattiin yhdeksällä kysymyksellä. Faktorianalyysin tulosten perusteella faktoreiksi muodostuivat ongelmien tunnistaminen ja analysointi, ongelmanratkaisu, arviointi ja reflektointi sekä eettinen- ja moraalinen vastuullisuus (ks. Kuvio 7). Faktoreita ongelmien tunnistaminen ja analysointi sekä ongelmanratkaisu jouduttiin tarkastelemaan erikseen faktorianalyysiä tehdessä. Tämä johtui siitä, etteivät faktorin kysymykset saaneet hyväksyttäviä arvoja latautuessaan faktoreille. Faktorin ongelmanratkaisun kysymykset selittivät kuitenkin yli 60% yhden faktorin mallilla. Tämän vuoksi ongelmanratkaisu päädyttiin pitämään sellaisenaan faktorina eikä sitä mittaavia kysymyksiä yhdistetty keskenään. Tarkemman tarkastelun perusteella selvisi myös se, että ongelmien tunnistaminen- ja analysointi -faktorin yksi kysymyksistä ei korreloinut kahden muun kysymyksen kanssa, mutta yhden faktorin malli selitti yli puolet vastauksista. Kyseisen faktorin kohdalla päädyttiin yhdistämään kaksi faktoria mittaavaa kysymystä, sillä ne latautuivat hyväksyttävästi keskenään ja yksi kysymyksistä jäi erikseen selittämään faktoria.



Kuvio 7. Vastuullisen päätöksenteon faktorit

### 5.5.3 Varianssianalyysi

Varianssianalyysin avulla on mahdollista tarkastella tilastollista yhteyttä tai riippumattomuutta (Nummenmaa, 2009). Analyysi perustuu erilaisten ryhmien keskiarvojen vertailuun, jossa huomioidaan kuhunkin keskiarvoon liittyvä virhe. Varianssianalyysin suuntaisuus määrittyy ryhmittelevien muuttujien mukaan. Varianssianalyysi voi siten olla yksisuuntainen tai monisuuntainen. (Metsämuuronen, 2011.)

Varianssianalyysillä on kolme keskeistä oletusta, joiden pitäisi toteutua analyysiä tehtäessä. Ensimmäinen näistä on se, että havainnot ovat toisistaan riippumattomia. Toiseksi ryhmien populaatioiden täytyy olla riittävän normaalisti jakautuneita. (Metsämuuronen, 2011, s. 783.) Tämän vuoksi oli tärkeää myös tutkia aikaisemmin aineiston normaalijakaumaa, jotta kyseinen ehto täyttyisi. Lisäksi kunkin ryhmän varianssien täytyisi olla yhtä suuret. Kyseinen ehto ei toteutunut aineistossa, joten varianssianalyysi suoritettiin Brownin-Forsythen menetelmän avulla, joka on luotettavampi vaihtoehto ryhmien varianssien ollessa erisuuria (Metsämuuronen, 2011).

Tämän tutkimuksen yhtenä tutkimuskysymyksenä oli tarkastella, millä tavoin vuorovaikutuskoulutuksen käyminen vaikuttaa luokanopettajien käsityksiin omista tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Täten tutkimuksessa varianssianalyysiä käytettiin kahden ryhmän vertailuun, jolla pyrittiin saamaan vastaus kyseiseen

tutkimuskysymykseen. Ryhmistä ensimmäinen (1) oli käynyt vuorovaikutuskoulutuksen ja toinen ryhmä (2) ei ollut käynyt vuorovaikutuskoulutusta. Varianssianalyysi toteutettiin yksisuuntaisena, sillä ryhmitteleviä muuttujia oli vain yksi.

#### **5.5.4 Teorialähtöinen sisällönanalyysi**

Tässä tutkimuksessa käytettiin teoriaa apuvälineenä analysoidessa laadullista aineistoa. Teoriat, joita käytettiin hyödyksi, olivat aiemmin esiteltyt tunne- ja vuorovaikutuksen teoria ja Thomas Gordonin (1974; 2004; 2006) vuorovaikutustaidot sisältöineen.

Teorialähtöinen sisällönanalyysi mahdollisti tässä tutkimuksessa tulkintojen tekemisen avoimista vastauksista. Menetelmässä on olennaista se, että aineiston analyysia ja tulkintaa ohjaavat valmis malli tai teoria. Teorialähtöinen sisällönanalyysi etenee aina kolmivaiheisena. (Tuomi & Sarajärvi, 2002.) Tässä tutkimuksessa avoimet vastaukset ensimmäiseksi pelkistettiin eli redusointiin etsimällä tämän tutkimuksen kannalta oleelliset kohdat siitä. Toiseksi vastaukset klusteroitiin eli ryhmiteltiin teorian mukaisesti pienempiin alaluokkiin, kuten itsetietoisuus ja ihmissuhdetaidot. Kolmanneksi vastaukset sijoitettiin teorian mukaisiin yläluokkiin.

## 6 Tulokset

Tässä luvussa käsittelen, millaisia tuloksia esitettyihin tutkimuskysymyksiin pystyttiin muodostamaan kerätyn aineiston ja sen analyysin perusteella. Ensiksi tarkastelen, millaiseksi luokanopettajat kokevat omat tunne- ja vuorovaikutustaitonsa ja millä tavoin tässä tutkimuksessa vuorovaikutuskoulutuksen käyminen vaikutti kokemukseen. Toiseksi tuon ilmi, millaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja opettajat käyttävät työssään. Lopuksi kuvailen, millaisissa tilanteissa luokanopettajat tarvitsivat tämän tutkimuksen perusteella tunne- ja vuorovaikutustaitojaan.

Kerättyyn aineiston avoimiin vastauksiin tehtävät viittaukset merkitään kirjaimilla LO sekä numerotunnisteella. Numerotunniste merkitään yläindeksiin, mikäli luokanopettaja ei ole käynyt vuorovaikutuskoulutusta. Aineistossa luokanopettajat jaettiin ryhmiin sen mukaan, olivatko he käyneet jonkin vuorovaikutuskoulutuksen vai eivät. Näihin viitataan ryhmiin sanoilla tekstissä ”vuorovaikutuskoulutuksen käyneet” ja ”vuorovaikutuskoulutukseen osallistumattomat”.

### 6.1 Luokanopettajat kokevat olevansa taitavia tunne- ja vuorovaikutustaidoissa

Tämän tutkimuksen yhtenä tutkimustavoitteena oli selvittää, millaiset tunne- ja vuorovaikutustaidot luokanopettajat kokevat omaavansa. Lisäksi tutkimuksessa tutkittiin, miten vuorovaikutuskoulutuksen osallistuminen vaikuttaa luokanopettajan kokemukseen tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Tiivistetysti luokanopettajat kokivat tunne- ja vuorovaikutustaitonsa korkeaksi tässä tutkimuksessa, eikä määrällisen aineiston perusteella havaittu tilastollista merkitsevyyttä vuorovaikutuskoulukseen osallistuneiden ja osallistumattomien välillä. Seuraavaksi esittelen tämän tutkimuksen tuloksia tarkemmin tunne- ja vuorovaikutustaitojen osa-alueiden mukaan.

#### *Itsetietoisuus*

Luokanopettajat kokivat olevansa tämän tutkimuksen perusteella hyvin itsetietoisia (ks. Taulukko 1). Erityisesti kokemus emotionaalinen itsetietoisuudesta, itseluottamuksesta ja optimistisuudesta olivat korkealla tasolla. Täsmällisen omakuvan osalta luokanopettajat saavuttivat kyseisessä mittauksessa heikoimman keskiarvon (3,85).

Taulukko 1. Itsetietoisuus tulokset

	Vuorovaikutuskoulutukseen osallistuneet		Vuorovaikutuskoulutukseen osallistumattomat			
	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>	<i>F(df 1,df2)</i>	<i>p</i>
Emotionaalinen itsetietoisuus	19	4,55 (.40)	22	4,39 (.43)	1,59	,215
Täsmällinen omakuva	19	3,93 (.49)	22	3,77 (.56)	,98	,329
Itseluottamus	19	4,05 (.57)	22	3,84 (.45)	1,76	,193
Optimismi	19	4,29 (.42)	22	3,93 (.42)	3,68	,062

Vertaillen vuorovaikutuskoulutuksen vaikutusta luokanopettajien kokemukseen tunne- ja vuorovaikutustaidoistaan kyettiin keskiarvon perusteella sanomaan, että koulutuksen käyneet saivat pelkkää keskiarvoa vertaillen korkeampia tuloksia itsetietoisuuden faktoreista. Toisaalta erot kahden ryhmän välillä ovat hyvin pieniä eikä tilastollista eroa ollut havaittavissa. Optimismin kohdalla päästiin kuitenkin lähelle tilastollista merkitsevyyttä (sig. 0.062). Selitys tälle löytyi tarkastellessa optimismia mittaavia kysymyksiä erikseen. Kysymys “Näen positiivisen myös negatiivisissa tilanteissa” selitti isoimman osan keskiarvon eroavaisuudesta vuorovaikutuskoulutuksen käyneiden hyväksi.

Yksittäisiä mittareita tarkastellessa havaittiin tilastollinen ero vuorovaikutuskoulutuksen käyneiden hyväksi yhden itseluottamusta koskevassa kysymyksessä (sig. 0.049). Kyseinen kysymys mittasi, miten luokanopettajat kokevat pystyvänsä käsittelemään asioita ollessaan itsevarma ja tyyni. Tämän perusteella vuorovaikutuskoulu on joiltakin osin vaikuttanut positiivisesti luokanopettajien itseluottamukseen. Ryhmien välistä tilastollista eroa kyseisen kysymyksen osalta voi selittää se, että vuorovaikutuskoulutuksissa luokanopettajat ovat voineet saada työkaluja ja harjoitteita siitä, miten erilaisissa tilanteissa toimitaan.

Itsetietoisuuden vastausten keskiarvot olivat kaikki kuitenkin lähempänä arvoa 4. Tämän perusteella voidaan sanoa, että luokanopettajat kokevat toimivansa itsetietoisesti.

Osaltaan korkeat keskiarvot voidaan ajatella perustuvan tunne- ja vuorovaikutustaitojen rakentumiseen. Itsetietoisuus on muiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen perusta, joka auttaa muiden taitojen rakentumisessa.

### *Itsensä johtaminen*

Tulokset itsensä johtamisen osa-alueen osalta olivat mielenkiintoisia. Sen osa-alueista luokanopettajat kokivat erityisesti hallitsevansa itsehillinnän ja sopeutumiskyvyn taitoja. Toisaalta tavoitteiden asettamisen ja saavuttamisen ja erityisesti organisaatiotaidoissa tutkittavat kokivat haasteellisemmaksi.

Itsensä johtamisen osa-alueen osalta vuorovaikutuskoulutukseen osallistumattomat kokivat olevansa taitavampi sopeutumiskyvyn ja toisessa organisaatiotaitoja mittaavassa kysymyksessä. Toisaalta keskiarvojen erot ryhmien välillä olivat pieniä, ne eivät olleet tilastollisesti merkittäviä (ks. Taulukko 2). Tämän tutkimuksen avoimet vastaukset kyseenalaistavat kuitenkin luokanopettajien sopeutumistaitoja ja osaltaan organisaatiotaitoja sekä ryhmien välisiä eroja tulosten osalta.



Taulukko 2. Itsensä johtaminen

	Vuorovaikutuskoulutukseen osallistuneet		Vuorovaikutuskoulutukseen osallistumattomat		<i>F(df1, df2)</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>		
Itsehillintä	19	3,95 (.44)	22	3,93 (.58)	,009	,925
Tavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen	19	3,76 (.48)	22	3,73 (.72)	,03	,855
Sopeutumiskyky	19	4,00 (.44)	22	4,23 (.57)	1,98	,167
Organisaatiotaidot 1	19	3,80 (.63)	22	3,50 (.74)	1,79	,189
Organisaatiotaidot 2	19	3,25 (.93)	20	3,65 (.99)	1,58	,217

Organisaatiotaidon mittarit mittasivat, miten luokanopettajat kokevat pystyvänsä käsittelemään useita vaatimuksia samanaikaisesti ja työn sekä henkilökohtaisen ajan suhdetta. Avoimissa vastauksissa taas tutkittiin, miten luokanopettajat reagoivat yllättävään muutokseen esimerkiksi tilanteeseen, jossa kollega on lainannut tabletteja luokalta kysymättä lupaa ja tämän vuoksi oppitunnin alku viivästyy. Vastausten perusteella voitiin kyseenalaistaa joidenkin luokanopettajien todellisia taitoja tämän osa-alueen osalta, sillä osa stressasi tässä tutkimuksessa muutosta. Toisaalta myös vastauksista tuli ilmi se, etteivät jotkut luokanopettajat välttämättä sopeudu työssä tapahtuviin muutoksiin yhtä hyvin kuin toiset. Erityisesti tämä oli havaittavissa vuorovaikutuskoulutukseen osallistumattomissa luokanopettajissa. Heidän kohdallaan oli enemmän havaittavissa yllä kuvattujen kaltaisia vastauksia kuin vuorovaikutuskoulutukseen osallistuneiden joukossa. Vuorovaikutuskoulutukseen osallistuneiden vastauksissa oli havaittavissa enemmän sopeutumista tilanteeseen ja vuorovaikutteisempaa viestintää tilanteen ratkaisemiseksi.

LO<sup>10</sup> “Menen hakemaan takaisin ja sanon, että tarvitaan niitä nyt heti. En ala räyhäämään vaan ihan asiallisesti pyydän et kysyisi ensi kerralla luvan.”

LO<sup>19</sup> “Haen takaisin ja ilmaisen suoraan, mitä tapahtui.”

LO 41 “Käyn kysymässä tarvitsevatko he niitä pitkään ja voinko saada ne lopputunniksi. Vaihdan tunnin järjestystä. Voimme käyttää tabletteja seuraavalla tunnilla.”

LO 27 *“Selitän kollegalleni, kun näen hänet, että varausjärjestelmä on tehty syystä. Kerron, ettei mielestäni luvatta lainaaminen ole reilua. Kysyn myös, miksi hän lainasi luvatta, sillä luvan kanssa lainaan mielelläni.”*

Avoimien vastausten perusteella luokanopettajien itsensä johtamisen taitoa voidaan kyseenalaistaa tämän tutkimuksen perusteella enemmänkin. Osaltaan haaste vaikuttaa olevan myös ulkoinen, johon suoranaisesti luokanopettajat eivät pääse vaikuttamaan. Esimerkiksi luokanopettajilla ei ole mahdollisuutta kieltäytyä rehtorin velvoittamista tehtävistä. Tämän vuoksi myös rehtorin rooli vaikutti tässä tutkimuksessa luokanopettajien itsensä johtamisen taitoon.

LO 13 *“Rehtorin määräämistä tehtävistä ei voi kieltäytyä, joten osallistun työryhmään.”*

LO<sup>33</sup> *“Kieltäydyin kohteliaasti, tai venyn...”*

Moni tutkittavista koki myös tärkeäksi osallistua rehtorin ehdottamaan uuteen työryhmään, vaikka oma jaksaminen olisi vaakalaudalla. Osa tutkittavista ajatteli työryhmän kehittävän itseään ja kuuluvan työnkuvaan, eivätkä täten kyseenalaistaneet osallistumistaan. Toisaalta moni tutkittavat kokivat myös tärkeäksi oman jaksamisensa turvaamisen ja täten myös siitä viestimisen rehtorille.

LO<sup>3</sup> *“Luultavasti osallistuisin mukisematta työryhmään, sillä uskoisin sen kehittävän itseäni ja myös kuuluvan toimenkuvaani.”*

LO<sup>22</sup> *“Kerron rehellisesti asiasta rehtorille, jos minulla ei ole aikaa ja energiaa työryhmään osallistua. Opettajan pitää huoli siitä, että tilaa jää myös vapaa-ajalle, koska muuten tässä työssä väsyä todella nopeasti.”*

LO<sup>35</sup> *“Rehtorin kanssa voi keskustella tämänhetkisestä työmäärästä ja ehdottaa jotakin toista ratkaisua.”*

LO 40 *“Riippuu vähän siitä, mistä jaksamisongelmani johtuu. Jos epäilen olevani työuupumuksen partaalla, kerron sen rehtorille. Jos minulla on jo paljon vastuualueita ja pyyntö tuntuu kohtuuttomalta, sanon sen. Jos kyseessä on vain tilanne, että ei oikein huvita, osallistun, koska katson sen virkavelvollisuudekseni.”*

Vastausten perusteella rehtorin rooli oli merkittävä, jotta yksittäinen luokanopettaja kokisi mahdollisuuden vaikuttaa työhönsä. Osa tehtävistä kuuluu virkavelvollisuuteen, jolloin niistä ei voi lähtökohtaisesti kieltäytyä. Tulosten perusteella rehtori oli yksi osatekijä luokanopettajan itsensä johtamisen kokemuksen kannalta molemmissa ryhmissä.

Tiivistäen vaikuttaisi siltä, että vuorovaikutuskoulun käyminen auttaa luokanopettajia erityisesti sopeutumaan ja ratkaisemaan erilaisia tilanteita paremmin. Avoimet vastaukset kyseenalaistivat tämän tutkimuksen itsensä johtamisen taidon määrällisen vastausten tuloksia, erityisesti sopeutumiskyvyn ja organisaatiotaitojen osalta. Vaikuttaa siltä, että luokanopettajat tarvitsisivat tukea itsensä johtamisen kehittämisessä sekä selkeää tiedotusta esimerkiksi velvoittavista työtehtävistä.

### *Sosiaalinen tietoisuus*

Sosiaalisen tietoisuuden osa-alue koostui kolmesta faktorista. Nämä faktorit olivat empatiataito, toisen kunnioittaminen ja erilaisuuden arvostaminen. Määrällisten vastausten perusteella voidaan sanoa, että luokanopettajat kokivat olevansa hyvin sosiaalisesti tietoisia. Sosiaalisen tietoisuuden osalta ryhmien väliset erot olivat hyvin pieniä, eikä tilastollista merkitystä havaittu näiden välillä (ks. Taulukko 3).

Taulukko 3. Sosiaalinen tietoisuus

	Vuorovaikutuskoulutukseen osallistuneet		Vuorovaikutuskoulutukseen osallistumattomat			
	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>	<i>F(df1,df2)</i>	<i>p</i>
Empatia	19	4,11 (.32)	22	4,05 (.58)	,16	,689
Toisen kunnioitus	19	3,89 (.57)	21	3,86 (.48)	,05	,821
Erilaisuuden arvostaminen	19	4,58 (.51)	22	4,59 (.59)	,005	,945

Luokanopettajan työ vaatii korkeita empatiataitoja, toisen kunnioitusta ja erilaisuuden arvostamista. Tämä näkyi myös tutkimuksen vastauksissa. Luokanopettajat kokivat omaavansa erityisesti korkeat empatiataidot ja arvostavansa erilaisuutta. Tutkittavat uskoivat myös ihmisten tekevän parhaansa useimmiten, joka oli toisen kunnioituksen mittari.

Empatian merkitys työn kannalta korostuu myös luokanopettajien avoimissa vastauksissa. Moni luokanopettajista koki tärkeäksi selvittää oppilaiden taustalla vallitsevia tunteita haastavissa tilanteissa.

LO<sup>2</sup> *“Otan yhteyttä kotiin, ja lähdän selvittämään, onko siellä kaikki hyvin. Sitten kävisin keskustelua myös oppilaan kanssa päivän päätteeksi siitä, painaako hänen mieltään jokin.”*

LO 4 *“Kysyisin, onko joku asia, mikä häntä harmittaa. Sanoisin, että minua harmittaa, että hän haistattelee ja toivon, että hän kertoisi syyn pahaan oloon. Tehtäisiin yhdessä sopimus kouluun ajoissa tulosta.”*

Tutkittavien avoimet vastaukset antavat käsityksen, että luokanopettajat omaavat hyvät taidot sosiaalisen tietoisuuden osalta. Luokanopettajat työskentelevät monikulttuurisessa ympäristössä, joka toisaalta vaatii myös näitä taitoja. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat, että luokanopettajien oma kokemus taidoistaan vastaa myös heidän ajatusmaailmaansa sosiaalisen tietoisuuden osalta.

### *Ihmissuhdetaidot*

Luokanopettajat arvioivat tässä tutkimuksessa ihmissuhdetaitojaan neljän faktori ja niihin kuuluvien kysymysten avulla. Kyseiset faktorit olivat viestintä, ihmissuhteiden muodostaminen, ristiriitojen hallinta sekä ryhmätyöskentely ja yhteistyö. Tiivistetysti tutkittavat kokivat omaavansa hyvät ihmissuhdetaidot, sillä jokaisen faktorin keskiarvoksi saatiin yli neljän lukemia (ks. Taulukko 4).

Taulukko 4. Ihmissuhdetaidot

	Vuorovaikutuskoulutukseen osallistuneet		Vuorovaikutuskoulutukseen osallistumattomat		<i>F(df1, df2)</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>		
Viestintä	19	4,10 (.35)	22	4,11 (.43)	,01	,943
Ihmissuhteiden muodostaminen	19	4,16 (.34)	22	4,07 (.45)	,51	,480
Ristiriitojen hallinta	19	4,26 (.45)	22	4,27 (.51)	,06	,813
Ryhmätyöskentely ja yhteistyö	18	4,21 (.39)	22	4,24 (.52)	,21	,648

Tässä tutkimuksessa ei havaittu tilastollisesti merkittävää eroa ryhmien välillä ihmissuhdetaidoissa. Tilastollista merkittävyyttä ei havaittu myöskään yksittäisten kysymysten osalta. Yksittäisten kysymysten tarkastelu toi esiin sen, että vuorovaikutuskoulutuksen käyneet kokivat olevansa parempia kommunikoimaan. Vuorovaikutuskoulutuksen käyneet kannustivat myös enemmän kollegoitaan, oppilaita ja heidän huoltajiansa vuorovaikutukseen. Lisäksi he kokivat voivansa näyttää myös omalla esimerkillään, miten ryhmässä pitäisi työskennellä. Faktorin ryhmätyöskentely ja yhteistyö yksittäisessä kysymyksessä oli kuusi puuttuvaa vastausta, jonka vuoksi sitä tarkasteltiin tarkemmin. Puuttuvat vastaukset olivat jakaantuneet tasan vuorovaikutuskoulutukseen osallistuneiden ja osallistumattomien opettajien välillä. Kysymyksen avulla mitattiin, ottavatko luokanopettajat päätöksen kannalta tärkeimmät henkilöt mukaan tekemään päätöksiä. Puuttuvien vastaukset kyseenalaistavat, kuinka paljon luokanopettajat tekevät yhteistyötä päätöksiä tehdessään. Yhteistyön tekeminen on

toisaalta yhteydessä myös päätösten vastuullisuuteen, jonka tuloksia käsitellään myöhemmin.

Tämän tutkimuksen avoimet vastaukset kyseenalaistivat osaltaan koulutuksiin osallistumattomien luokanopettajien ihmissuhdetaitoja, erityisesti viestinnän ja ristiriitojen hallinnan osalta. Kysyttäessä toimintatapaa oppilaan säännölliseen myöhästelyyn, haistatteluun ja sääntöjen rikkomiseen sekä oppilaiden välisen konfliktin ratkaisemiseen, vuorovaikutuskoulutuksen käyminen näytti lisäävän keskustelemaa otetta näiden tilanteiden ratkaisussa. Koulutukseen osallistumattomat vetosivat taas enemmän koulun sääntöihin vastauksissaan.

LO<sup>9</sup> *“Keskustelemme jälleen asiasta. Määrään hänelle koulun sääntöjen mukaisen seuraamuksen.”* Oppilaan myöhästelystä.

LO 13 *“Keskustelen hänen kanssaan kahden kesken ja kysyn, miten hänellä menee. Myöhästyminen selvästi ahdistaa myös oppilasta. Pohdimme yhdessä ratkaisua tilanteeseen. Kerron myös, että koulussa vaaditaan molemminpuolista kunnioitusta oppilaan ja opettajan välillä, eikä haistattelu tällaiseen kuulu.”* Oppilaan myöhästelystä.

LO<sup>12</sup> *“Viesti kotiin, kasvatuskeskustelu ja sitten jälki-istunto.”* Oppilaat kinastelevat ja tappelevat.

LO 4 *“Selvitän ensin mitä on aina tapahtunut. Molemmat saavat kertoa. Sopisimme yhdessä, että viettävät väljän yhdessä ja tavoittelevat sopuisaa välikkää. Jos henkilökemiat ei lasten välillä toumi, etsittäisiin heille uudet välikkäkaverit toistaiseksi.”* Oppilaat kinastelevat ja tappelevat.

Tämän tutkimuksen kannalta yksi mielenkiintoinen ero ryhmien välillä havaittiin kysymyksessä, jonka avulla tutkittiin, miten tutkittava pystyy avoimesti ilmaisemaan heikkoutensa ja virheensä itselleen ja muille. Vuorovaikutuskoulutuksen käyneet vaikuttivat olevan kriittisempiä itseään kohtaan ja koulutukseen osallistumattomat kokivat useammin myöntävän omat heikkoutensa ja virheensä. Avoimet vastaukset kyseenalaistivat kuitenkin tätä, sillä monissa vastauksissaan vuorovaikutuskoulutuksen käyneet luokanopettajat olivat koulutukseen osallistumattomia taitavampia tunne- ja vuorovaikutustaitojen osa-alueiden osalta. Vastausten perusteella vaikutti siltä, että koulutukseen osallistumattomat eivät anna realistista kuvaa taidoista. Tämä näkyi tutkimuksessa oman kokemuksen ja ajattelumaailman välisenä ristiriitana, joka myös kyseenalaisti ihmissuhdetaitojen tuloksia.

Ihmissuhdetaidot ovat luokanopettajan työssä keskiössä, sillä he ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa. Tässä tutkimuksessa luokanopettajat kokivat omat ihmissuhdetaitonsa suhteellisen korkeaksi. Avoimien vastausten perusteella voitiin kuitenkin havaita, että luokanopettajilla on myös näissä taidoissa kehitettävää eikä oma kokemus aina vastaa todellisia taitoja tunne- ja vuorovaikutustaitojen osalta.

#### *Vastuullinen päätöksenteko*

Tässä tutkimuksessa mitattiin vastuullista päätöksentekoa neljän faktorin ja niiden kysymysten avulla. Kyseiset faktorit olivat ongelmien tunnistaminen ja analysointi, ongelmanratkaisu, arviointi ja reflektointi ja eettinen- ja moraalinen vastuullisuus. Vuorovaikutuskoulutukseen osallistuminen ei selittänyt tilastollisesti merkittävästi vastuullisen päätöksenteon muuttujien keskiarvoeroja. Toisaalta myös keskiarvojen eroavaisuudet olivat ryhmien välillä hyvin pienet (ks. Taulukko 5).

Taulukko 5. Vastuullinen päätöksenteko

	Vuorovaikutuskoulutukseen osallistuneet		Vuorovaikutuskoulutukseen osallistumattomat			
	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>	<i>F(df 1, df2)</i>	<i>p</i>
Ongelmien tunnistaminen ja analysointi (1)	19	3,55 (.60)	21	3,69 (.72)	,43	,515
Ongelmien tunnistaminen ja analysointi (2,3)	19	3,63 (.50)	22	3,91 (.61)	2,50	,122
Ongelmanratkaisu (1)	19	4,05 (.62)	22	3,82 (1,00)	,77	,384
Ongelmanratkaisu (2)	19	4,00 (.58)	22	4,05 (.79)	,04	,836
Arviointi ja reflektointi	19	3,64 (.76)	22	3,52 (.81)	,22	,646
Eettinen- ja moraalinen vastuullisuus	19	4,40 (.49)	22	4,43 (.54)	,52	,820

Tämän tutkimuksen perusteella luokanopettajat kokivat olevansa eettisesti- ja moraalisesti vastuullisia sekä omaavansa hyvät ongelmanratkaisutaidot. Korkeat keskiarvot voivat selittyä luokanopettajan työn luonteella. Luokanopettajan työ on sensitiivistä ja työssä tulee tilanteita, joissa opettajat voivat kehittää ongelmanratkaisutaitojaan. Tässä tutkimuksessa tuli ilmi, kuinka luokanopettajat tarvitsevat ongelmanratkaisutaitoja erilaisissa tilanteissa. Avoimien vastausten perusteella vaikutti myös siltä, että ongelmanratkaisua vaativat tilanteet saattoivat aiheuttavat luokanopettajissa turhautumista. Osaltaan turhautumista selitti se, ettei tilanteisiin ollut yksiselitteistä ratkaisua. Kuvauksista voitiin myös toisaalta havaita se, että luokanopettajan työssä ei ole aina aikaa kunnolla analysoida ongelmia, joita työssä ilmenee. Tämä saattoi selittää myös sitä, miksi luokanopettajat kokivat ongelmien tunnistamisen ja analysoinnin taitonsa muita heikommaksi tässä tutkimuksessa.

*LO 6 “Usealla oppilaalla on samaan aikaan suuri tarve saada apuani/neuvojani ja puhuvat kaikki samaan aikaan päällekkäin eri asioita. On aiheuttanut*



*turhautumista ja ärtymistä, mutta yleensä oppilaat ymmärtävät odottaa vuoroaan ja luottavat siihen, että osaan priorisoida heidän avuntarpeensa ja tulen kyllä apuun heti, kun ehdin.”*

*LO<sup>3</sup> “Itse olen kokenut haastavaksi tilanteet, joissa oppilaalla ei ole minkääläistä kiinnostusta koulutyöhön, kuten tavalliseen tuntityöskentelyyn. Nämä tapaukset herättävät osakseen neuvottomuuden ja riittämättömyyden tunnetta sekä myös huolta oppilaasta. Parin tällaisen oppilaan kanssa on auttanut se, että on asetettu hyvin pieniä välitavoitteita oppilaan vahvuuksia hyödyntäen. Kun oppilas saa onnistumisen kokemuksia hänen motivaationsa kasvaa. Tavoitteiden saavuttamisesta ja tekemisestä annetaan myönteistä palautetta ja tavoitteita nostetaan pikkuhiljaa.”*

Yksittäisten kysymysten tarkastelu osoitti sen, että arvioinnin ja reflektoinnin muuttujaa oli syytä tarkastella tarkemmin. Kysymyksessä “Käytän useampaa menetelmää arvioidessani oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja” oli useita puuttuvia vastauksia ja vastausten hajonta oli molemmissa ryhmissä suurta. Tarkemmin tarkasteltaessa havaittiin, että puuttuvia vastauksia oli vuorovaikutuskoulutuksen käyneiden keskuudessa kolme ja koulutuksen käymättömissä neljä eli yhteensä seitsemän. Kyseinen mittari erottui tämän vuoksi muista mittareista. Puuttuvat vastaukset saattoivat indikoida tutkimuksessa sitä, etteivät luokanopettajat kokeneet omaavansa taitoja arvioida oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Vastausten suuri hajonta myös tuki tätä ja vaikutti erityisesti kyseisen osion keskiarvoon. Tämän tutkimuksen perusteella luokanopettajilla olisi erityisesti kehitettävää tunne- ja vuorovaikutustaitojen arvioimisessa.

Tämän tutkimuksen perusteella luokanopettajat kokivat olevansa taitavia ongelmanratkaisijoita ja toimivansa eettisesti- ja moraalisesti vastuullisesti. Tulosta voidaan kuitenkin kyseenalaistaa, sillä luokanopettajat kokevat tunne- ja vuorovaikutustaitojen arvioimisen haasteelliseksi. Lisäksi omat haasteensa asettivat ajalliset ja yksilön resurssit. Nämä saattoivat tässä tutkimuksessa vaikuttaa siihen, että ongelmien tunnistamiseen ja analysointiin ei ollut tarvittavaa aikaa tai jaksamista, mikä on huolestuttavaa vastuullisen päätöksenteon kannalta.

Määrällisten vastausten perusteella luokanopettajat kokivat tässä tutkimuksessa omaavansa korkeat tunne- ja vuorovaikutustaidot. Heidän kokemustaan taidoistaan voitiin kuitenkin kyseenalaistaa avointen vastausten perusteella. Edellä esitettyjen tulosten perusteella luokanopettajilla on erityisesti kehitettävää itsensä johtamisen - taidossa sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen arvioinnissa. Avoimien vastausten

perusteella vaikuttaisi myös siltä, että vuorovaikutuskoulutuksen käyminen saattoi vaikuttaa positiivisesti luokanopettajien todellisiin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin.

## **6.2 Luokanopettajat tarvitsevat monenlaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja erilaisissa tilanteissa**

Tämän tutkimuksen toisen tutkimuskysymyksen avulla oli tarkoitus selvittää, millaisia tunne- ja vuorovaikutustaidon menetelmiä luokanopettajat käyttivät työssään. Lisäksi tarkoituksena oli lisätä tietoisuutta, missä tilanteissa luokanopettajat ajattelivat erityisesti tarvitsevansa tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Seuraavaksi esittelen tämän tutkimuksen tulokset kyseiseen tutkimuskysymykseen.

### **6.2.1 Luokanopettajien käyttämät menetelmät työssään**

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että luokanopettajat käyttivät sekä kuuntelun että ongelmanratkaisutaitoja pyrkiessään ratkaisemaan haastavia tilanteita. Erityisesti luokanopettajat käyttivät aktiivista kuuntelua, minäviestejä ja molemmat voittavat -menetelmää.

#### *Aktiivinen kuuntelu*

Aktiivinen kuuntelu nousi esiin tunne- ja vuorovaikutusmenetelmänä tässä tutkimuksessa. Luokanopettajat viittasivat aktiivisen kuuntelun menetelmään erityisesti tilanteissa, joissa piti ratkaista oppilaiden välistä kinastelua ja tappelua sekä yksittäisen oppilaan myöhästelyä. Näissä tilanteissa luokanopettajat eivät vain kuunnelleet, mitä oppilaalla oli sanottavaa, vain pyrkivät myös itse osallistumaan keskusteluun. Kyseistä menetelmää käytettiin selkeästi eniten tutkimuksessa vuorovaikutustilanteissa. Luokanopettajan työ vaatii paljon aktiivista kuuntelua, jotta haastavien tilanteiden ratkaisu olisi mahdollista.

LO 18 *“Juttelen heidän kanssaan ja sovitaan tavoite. Mieluiten lapsista itsestään lähtevä. Mikäli he eivät keksi, minä saattaisin ehdottaa, esim. mikäli kinastelu jatkuu, he eivät vietä seuraavien päivien välitunteja yhdessä.”*

LO<sup>30</sup> *“Kummallekin oppilaalle tulee antaa mahdollisuus kertoa oma näkemyksensä tilanteesta. Jotta he ymmärtäisivät toisiaan, voisi käydä läpi tunnetaitoja.”*

### *Minäviestit*

Tässä tutkimuksessa luokanopettajat käyttivät jonkin verran minäviestiä pyrkiessään ratkaisemaan erilaisia tilanteita oppilaiden kanssa. Osa tutkittavista mainitsi käyttävänsä minäviestien vaiheita hyödykseen, jolloin keskustelut sisälsivät havainnon tapahtuneesta sekä omasta tunnetilasta tapahtumaan liittyen. Toisaalta tutkimuksessa kävi ilmi, että luokanopettajat vuorovaikutus oli hyvin yksipuolista ja ongelmatilanteissa esimerkiksi oppilaan kanssa viitattiin enemmän koulun sääntöihin. Viittauksia koulun sääntöihin esiintyi enemmän niiden luokanopettajien joukossa, jotka eivät olleet osallistuneet vuorovaikutuskoulutukseen. Lisäksi kyseisessä ryhmässä vuorovaikutustilanteissa päädyttiin käyttämään enemmän Gordonin mukaisia kompastuskiviä, kuten varoittelua ja uhkailua.

*LO 27 “--Ilmaisen huoleni myöhästelystä ja kerron, että ymmärrän väsymyksen. Sanon, etten hyväksy huonoa käytöstä ja kerron haistattelun tuntuvan minusta pahalta.”*

*LO<sup>9</sup> “Keskustelemme jälleen asiasta. Määrään hänelle koulun sääntöjen mukaisen seuraamuksen. Keskustelemme kielenkäytöstä niin kauan, että hän jollain tavalla joutuu reagoimaan. Yritän päästä keskusteluissa sellaiselle tasolle, että oppilas voi luottaa minuun, pahan olon näyttäminen ei opettajaa kaada mihinkään, mutta säännöistä kuitenkin pidetään kiinni ja kenellekään ei haistatella.”*

Tässä tutkimuksessa minäviestijä käytettiin myös kollegoiden kanssa vuorovaikuttaessa. Kollegoille ilmaistiin, kuinka heidän toimintansa oli saattanut harmittaa tai tuntua ikävältä. Toisaalta määrällisesti vähemmistö luokanopettajista mainitsi minäviestiin liittyviä vuorovaikutustapoja toimiessaan kollegoiden kanssa. Enemmän minäviestiin yhdistettäviä mainintoja käyttivät vuorovaikutuskoulutuksen käyneet. Osaltaan tämä vahvistaa käsitystä siitä, että vuorovaikutuskoulutuksen käyminen saattoi tässä tutkimuksessa vaikuttaa positiivisesti luokanopettajien todellisiin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin.

*LO 4 “Sanoisin.hänelle ystävällisesti, että minua harmittaa, että hän.ottaa niitä ilman.lupaa. sanon, että ymmärrän että hän tarvitsi niitä, mutta jatkossa olisi hyvä sopia, koska yhteisössä toimitaan niin.”*

*LO<sup>5</sup> “Juttelisin kollegan kanssa siitä, miltä musta tuntui. Osoittaisin ymmärrystä ja sanoisin varmaan että tiedän ettei kiireessä aina ehdi sanomaan, mutta*

*toivoisin että jatkossa infottaisiin paremmin. Voitaisiin tehdä varauskalenteri tableteille, mistä näkyisi kuka on varannut ja tarvitsee niitä.”*

### *Molemmat voittavat*

Luokanopettajat pyrkivät käyttämään tässä tutkimuksessa molemmat voittavat-menetelmää oppilaiden keskinäisten ristiriitojen ratkaisuun. Toisaalta kuvauksista ei aina tullut ilmi, etenikö ratkaisun etsiminen menetelmän mukaisesti. Kuitenkin moni luokanopettaja pyrki etsimään ratkaisua yhdessä oppilaiden kanssa. Osa luokanopettajista toimi näissä tilanteissa toimimaan enemmän sivusta käsin, jolloin he ohjasivat prosessia. Tällöin he eivät sortuneet toisaalta myöskään kompastuskivien käyttöön vuorovaikutustilanteissa. Erityisesti vuorovaikutuskoulutukseen osallistuneet luokanopettajat antoivat oppilaille mahdollisuuden etsiä itse ratkaisua tilanteisiin.

*LO 26 “Käyn usein tällaisia keskusteluja. Molemmat saavat kertoa oman näkemyksensä ja sen jälkeen oppilaat pohtivat sitä miltä itsestä tuntuu, jos toinen käyttäytyy huonosti ja miten he voisivat jatkaa eteenpäin, jotta kinasteluja ei enää tulisi tai miten niitä tilanteita voitaisiin ehkäistä. Tämän jälkeen sovimme, että tilannetta seurataan ja jos on vaikea noudattaa sopimusta, niin tulevat hakemaan opettajalta apua. Omalla kohdallani tämä toimii hyvin.”*

*LO 14 “Annan molempien rauhoittua, jonka jälkeen kummatkin osapuolet kertovat, mitä tilanteessa tapahtui. Mietimme, missä kohdassa olisi voinut toimia toisin, jotta riitaa ei olisi syntynyt ja miten jatkossa voisi toimia.”*

Toisaalta tutkimuksessa kävi myös ilmi, että luokanopettajat turvautuivat tarvittaessa koulun omiin sääntöihin lopullista ratkaisua haettaessa tai käyttivät hyväksi koulun erilaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä ohjeita. Kyseisiin ratkaisuihin turvautuivat enemmän ne opettajat, jotka eivät olleet käyneet vuorovaikutuskoulutusta. Vuorovaikutuskoulutuksen käyneet eivät juurikaan tässä tutkimuksessa vedonneet oppilaiden kinastelun ratkaisussa koulun sääntöihin vain pyrkivät aktiivisesti yhdessä ratkaisemaan oppilaiden kanssa tilannetta. Toisaalta myös osa vuorovaikutuskoulutuksen käyneistä luokanopettajista saattoivat yrittää ratkaista oppilaiden keskinäiset tilanteet erikseen ilman oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Tämä ei tuota taas välttämättä molemmat voittavat -menetelmän mukaista ratkaisua, sillä ratkaisuvaihtoehtoa ei tuoteta yhdessä. Yleisesti luokanopettajien taitoja ratkaista ristiriitatilanteita voitiin tämän tutkimuksen perusteella myös kyseenalaistaa, erityisesti niiden osalta, jotka eivät olleet käyneet vuorovaikutuskoulutusta. Avointen vastausten perusteella

vuorovaikutuskoulutukseen osallistumattomuus saattoi lisätä riskiä käyttää kompastuskiviä vuorovaikutustilanteissa.

LO<sup>23</sup> *“Keskustelu molempien osapuolien kanssa mitä on tapahtunut, mitä sitä ennen oli käynyt. Koulussamme on käytössä restomenetelmä ja sen ohjelman mukaan etenisin.”*

LO 27 *“Puhun molempien kanssa erikseen. Mistä tappelut alkavat? Ovatko he kavereita normaalisti? Kysyn, millä tavalla kannattaisi toimia tilanteessa, kun itseä ärsyttää ihan kauheasti. Pyrin auttamaan oppilasta löytämään ratkaisun itse (menee rauhoittumaan muualle, juoksee vaikka lenkin koulun ympäri). Otan myöskin yhteyttä kotiin.”*

### 6.2.2 Tunne- ja vuorovaikutustaitoja vaativat tilanteet

Luokanopettajat tarvitsivat tunne- ja vuorovaikutustaitoja tässä tutkimuksessa kolmella eri tasolla: oppilaiden kanssa erilaisissa tilanteissa, koulussa kollegoidensa kanssa ja viestissä oppilaiden huoltajille. Kyseisten tahojen kanssa toimiminen ei ollut aina ongelmatonta, mikä korosti tässä tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitystä luokanopettajan työssä. Tämä antoi viitteitä myös siitä, millaisiin tilanteisiin luokanopettajat tarvitsisivat tukea. Seuraavaksi tulen esittelemään tulokset eri tasojen mukaisesti.

#### *Huoltajien kanssa toiminen*

Tämän tutkimuksen perusteella luokanopettajat tarvitsivat erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaitoja kommunikoidessaan oppilaiden huoltajien kanssa. Osa tutkittavista koki huoltajien kyseenalaistavan luokanopettajan omaa ammattitaitoa. Erityisen haastavaksi koettiin tilanteet, joissa näkemykset oppilaan hyvinvoinnista ja tarpeista erosivat keskenään. Tilanteiden haasteellisuutta saattoivat lisätä myös huoltajien keskenään eriävät näkemykset, jotka heijastuivat oppilaisiin sekä toisaalta myös opettajan työhön. Näihin tilanteisiin tutkittavilla ei myöskään ollut aina ratkaisua, vaan tilanteet saattoivat olla edelleen käynnissä tutkimukseen vastatessa.

LO 18 *“Edellisessä luokassa oli useita kärkeviä huoltajia, jotka ottivat wilman kautta yhteyttä ärhäkästi. Hurjimman kohdalla olin ahdistunut, epäkohteliaimman kohdalla suuttunut, kolmannen kohdalla huvittunut, että katsoi asiakseen ottaa yhteyttä välituntipeleihin liittyen. Ensimmäisen kohdalla tuli onneksi muutto, toisen kanssa asioita selviteltiin ja kolmannen kohdalla kommentoin jotain ympäripyöreeä.”*

LO<sup>23</sup> *“Vanhempi kyseenalaisti arvioinnin todistuksesta. Tilanne oli pelottava ja ahdistava, koska vanhempi oli fyysisesti isompi sekä käyttäytyi uhkaavasti ja aggressiivisesti. Rehtori selvitti asiaa kesäkuun sähköpostitse.”*

LO<sup>34</sup> *“Vanhempien ristiriidat lapsen kasvatuksessa: yksi vanhemmista antaa ADHD lääkkeitä lapselleen, ja toinen ei. Tämä ärsyttää, koska ennen kaikkia puristuksessa on lapsi.”*

Tutkimuksessa kävi ilmi se, että haasteellisia tilanteita oli myös mahdollista selvittää oppilaiden huoltajien kanssa. Tämän tutkimuksen perusteella vuorovaikutuskoulutuksen käyminen saattoi vaikuttaa positiivisesti näiden tilanteiden ratkaisussa, sillä osa koulutuksen käyneistä luokanopettajista ilmaisi onnistumisen kokemuksia saadessaan ratkaistua haastavan tilanteen huoltajien kanssa. Vastaavasti toisesta ryhmästä ei löytynyt kyseisen kaltaisia kuvauksia, vaikka he mainitsivat huoltajien kanssa työskentelyn haasteelliseksi.

LO 38 *“Vanhempien kanssa yhteisen sävelen löytämisen vaikeuksien jälkeen. Tärkeää jaksaa ymmärtää vanhempia, kuitenkin tosiasiat, ikävätkin rehellisesti ja samoin tein esille tuoden.”*

LO 26 *”-- Usein haastavat tilanteet ovat liittyneet huoltajiin, heidän näkemyksiinsä tai tunteisiinsa liittyen. Nämä tapahtumat/tilanteet ovat lähes aina ratkenneet kasvokkain keskustellen ja toisiimme tutustuen. Erityisen tärkeää on ollut se, että olen osoittanut kunnioitusta huoltajalle, kuunnellut häntä ja antanut arvostusta sille, että hän on lapsensa tärkein kasvattaja. Tämä tapahtuu sekä sanattomasti että sanallisesti. Kun huoltaja tuntee ja ymmärtää, että häntä kuunnellaan, niin silloin hän kykenee myös kuuntelemaan ja ymmärtämään minua, opettajaa, ja sitä että teen parhaani hänen lapsen hyväksi. Omassa työssäni arvostan kodin ja koulun välistä yhteistyötä korkealle, koska se tukee lapsen hyvinvointia koulussa ja sen myötä edistää tietysti oppimista. Näiden vaikeiden tilanteiden selvittäminen ja selviäminen herättää itsessäni onnistumisen ja onnen tunteita ja tunteen siitä, että olen oikeanlainen tähän työhön jota teen.”*

#### *Tilanteet oppilaiden kanssa*

Tässä tutkimuksessa korostui, kuinka tärkeää luokanopettajan on muodostaa turvallinen ympäristö ja luottamus oppilaisiin. Suurin osa luokanopettajien kokemista haasteellisista vuorovaikutustilanteista liittyi oppilaiden kanssa toimimiseen. Toisaalta myös tutkittavat kokivat usein onnistuneensa näiden tilanteiden ratkaisussa oppilaiden kanssa.

Tutkittavat toivat esiin avoimissa vastauksissaan sen, että monet haasteelliset tilanteet oppilaiden kanssa liittyivät oppilaan omaan käytökseen. Oppilaan käytös saattoi olla aggressiivista, uhkaavaa tai muuten epäsopevaa. Tilanteet aiheuttivat luokanopettajissa pelkoa, ahdistusta, turhautumista ja jopa oppilaiden omien tunteiden tarttumista. Lisäksi

näihin tilanteisiin luokanopettajat eivät aina löytäneet ratkaisua. Tutkimuksen perusteella vaikutti siltä, että vuorovaikutuskoulutuksen käyminen vaikutti positiivisesti haastavien tilanteiden ratkaisuun. Koulutukseen osallistumattomilla ei saattanut olla aina työkaluja ratkaista tilanteita, jonka vuoksi ne jäivät useimmiten avoimiksi.

LO<sup>10</sup> *“Oppilaiden haistattelu ja vänkääminen jatkuvasti vastaan. Pitää rauhoitella itseä jatkuvasti ja ottaa tarpeen vaatiessa tauko ja jatkaa myöhemmin.”*

LO<sup>14</sup> *“Väkivaltaiset lapset, jotka satuttavat niin itseään kuin muitakin. Lapsen raivo tarttuu helposti aikuiseenkin. Tuolloin täytyy pysähtyä ja pysyä itse rauhallisena ja turvata sekä riehuvan lapsen että toisten oppilaidenkin turvallisuus. Omalla kohdallani tällaiset lapset on saatu "asettumaan" antamalla toistuvasti malleja oikeista väkivallattomista toimintatavoista, sanoittaa lapsen kiukkua lapselle itselleen sekä opettaa jatkuvasti tunnetaitoja koko ryhmälle. Vahva ryhmä kannattaa myös heikoimpia.”*

Toisaalta kysyttäessä tutkittavilta, millaisessa vuorovaikutustilanteessa oli erityisesti onnistunut, suurin osa mainitsi oppilaisiin liittyviä tilanteita. Haastavan oppilaan saaminen takaisin työskentelyn pariin tai oppilaiden keskeisen riidan ratkaisemisen tutkittavat kokivat tuovan onnistumisen tunnetta. Näitä onnistumisen kokemuksia tutkittavat kokivat usein päivittäin oppilaiden kanssa. Osa ajatteli myös, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu oppilaiden kanssa auttaa oppilaita itsenäisesti selvittämään väärinkäsityksensä.

LO 37 *“Näitäkin tulee ihan joka päivä. Sellaiset on parhaita, joissa huomaa löytäneensä jonkin yhteyden ja yhteisen sävelen haastavan oppilaan kanssa. Että olemme samalla puolella.”*

LO<sup>17</sup> *“Luokassani riitojen selvittelyt sujuvat hienosti. Olemme harjoitelleet sitä paljon ja toistamme aina täysin saman kaavan. Pikkuhiljaa opettajan rooli selvitystilanteissa pienenee ja lapset onnistuvat usein jopa itse selvittämään asian ja hoitamaan tarvittavat anteeksipyynnöt.”*

#### *Vuorovaikutus kollegoiden kanssa*

Luokanopettajat toimivat vuorovaikutuksessa monien ihmisten kanssa. Tässä tutkimuksessa tutkittavat kokivat, että kollegat tuovat osaltaan iloa ja onnistuneita vuorovaikutuskokemuksia. Kollegoilta saatiin apua erilaisiin tilanteisiin sekä heidän kanssaan voitiin jakaa tuntemuksia työstä ja muusta elämästä.

LO 15 *“Parhaita on huumoripläjäykset kollegoiden kanssa. Meitä on parakissa n. 15 ja yhteishenki on hyvä.”*

LO 28 *“Sain apua kollegalta kun dataprojektori ei pelittänyt.”*

LO<sup>35</sup> *“Uhkaavasti käyttäytyvä oppilas, isot kivet kädessä. Tilanne ratkesi kun oppilasta oli kohtaamassa kolme koulun opettajaa. Kollegiaalinen tuki auttoi tilanteen ratkaisussa sekä jälkipuinnissa.”*

Luokanopettajat kokivat myös kollegoiden kanssa työskentelyn aiheuttavan ristiriitaisia tunteita. Erityisesti ne, jotka eivät olleet käyneet vuorovaikutuskoulutusta, mainitsivat kokevansa turhautumista, hämmennystä ja jopa pelkoa haastavissa tilanteissaan kollegoidensa kanssa. Lisäksi tutkittavat kuvasivat, kuinka tilanteet kollegoiden kanssa jäivät avoimiksi ja haasteet saattoivat jatkua edelleen. Toisaalta vuorovaikutuskoulutukseen osallistumattomat luokanopettajat eivät myöskään tieneet, mitä sanoa tilanteissa. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen puute saattoi heidän osaltaan johtaa kyvyttömyyteen toimiva kollegoiden kanssa vuorovaikutuksessa.

LO<sup>29</sup> *“Haastavaa on työkaverit, jotka kokevat jatkuvaa riittämättömydentunnetta ja tuskavevat kaikesta. En ymmärrä sitä, että on koulutus ja työkokemus, eikä usko omiin kykyihinsä. Näissä tilanteissa on vaikea olla, enkä tiedä mitä sanoa.”*

LO<sup>30</sup> *“Kollega tuli luokkahuoneeni ovelle kesken oppitunnin ja osoitti minua sormella sanoen: "Sinä! Tähne!" Menin hänen perässään käytävään ja hän oli raivoissaan siitä, miten en ollut uskonut hänen oppilastaan välitunnin riitatilanteessa. Kollegalla oli kyseinen oppilas mukanaan. Kerroin rauhallisesti, miten tilanne meni, kysyen aina oppilaalta vahvistusta tapahtumien kulkuun. Kollega ei kuunnellut selostusta loppuun vaan nappasi oppilaan mukaansa ja he poistuivat tilanteesta. Tunsin tilanteessa samanaikaisesti pelkoa, hämmennystä ja kuitenkin varmuutta, sillä olin mielestäni toiminut välitunnilla oikein. Lisäksi hoidin asiaa käytävässä kohteliaasti ja rauhallisesti.”*

LO<sup>39</sup> *“Yhteisesti sovittu tiukka linja oppilaiden välituntipinnaamiseen, jota yksi opettaja ei noudata, vaan sulkee silmänsä asialta, vaikka ilmiötä erityisesti hänen oppilaillaan esiintyy. Asia on kesken, ratkaisua ei vielä ole. Opekokuksessa olen kertonut kantani, että ongelma jatkuu ja että saamme asiassa järjestyksen, jos yhdessä toimimme yhdessä sovitulla tavalla.”*

### 6.3 Yhteenveto tutkimuksen tuloksista

Tämän tutkimuksen perusteella luokanopettajat kokevat kokonaisvaltaisesti olevansa taitavia tunne- ja vuorovaikutustaidoissa. Kuitenkaan oma kokemus ei aina vastannut todellisuutta, sillä avoimet vastaukset kyseenalaistivat tämän tutkimuksen määrällisiä tuloksia.



Tutkimuksen yhtenä tutkimuskysymyksenä oli, miten vuorovaikutuskoulutuksen käyminen vaikuttaa luokanopettajan kokemukseen tunne- ja vuorovaikutustaidoistaan. Tässä tutkimuksessa ei havaittu tilastollisesti merkittävää eroa tutkittavien välillä. Ainoastaan yhden yksittäisen mittarin, itseluottamuksen osalta havaittiin tilastollisesti merkittävä ero vuorovaikutuskoulutuksen käyneiden hyväksi. Toisaalta avoimet vastaukset kyseenalaistivat määrällisissä mitattua omaa kokemusta, erityisesti niiden osalta, jotka eivät olleet osallistuneet lainkaan vuorovaikutuskoulutuksiin. Lisäksi vuorovaikutuskoulutuksen käyminen vaikutti positiivisesti erilaisten tilanteiden ratkaisussa ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen menetelmien käyttöön haastavissa tilanteissa.

Yleisesti tässä tutkimuksessa havaittiin myös, että luokanopettajilla on kehitettävää tunne- ja vuorovaikutustaidoissa. Erityisesti heidän itsensä johtamisen taitoja voidaan kyseenalaistaa. Osa tutkittavista oli valmis lisäämään omaa työtaakkaansa, vaikka tämä saattoi olla uhkana omalle jaksamiselle. Toisaalta itsensä johtamisen taidossa tuli myös selkeästi esille, että luokanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaitoihin vaikuttivat toimintaympäristö. Esimerkiksi rehtorin tuki tai toisaalta tuen puuttuminen saattoi vaikuttaa itsensä johtamisen kokemukseen. Lisäksi tutkimuksen perusteella luokanopettajat saattavat tarvita toimintatapoja vastuullisten päätösten tekemiseksi.

Tuloksista nousi esiin, että luokanopettajilla ei tämän tutkimuksen perusteella vaikuta olevan tarpeeksi työkaluja arvioida tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Tämä näkyi tutkimuksessa kyseisessä osiossa puuttuvina vastauksina ja vastauksien suurena hajontana. Toisaalta myös kyseisen osion mitattu keskiarvo oli selkeästi tutkimuksessa heikoin.

Toiseksi tutkimuksessa oli tarkoituksena selvittää, millaisia tunne- ja vuorovaikutustaidon menetelmiä luokanopettajat käyttävät ja missä tilanteissa he kokevat tarvitsevansa niitä. Tässä tutkimuksessa luokanopettajat käyttivät hyödykseen aktiivisen kuuntelua, minäviestiä ja molemmat voittavat- menetelmää. Tutkimuksen mukaan kyseisiä menetelmiä tarvittiin huoltajien kanssa vuorovaikuttaessa, oppilaiden ja kollegoiden kanssa työskennellessä sekä toimiessa. Vuorovaikutuskoulutuksen käyminen näytti myös vaikuttavan menetelmien käyttöön positiivisesti ja auttavan ratkaisemaan haastavia tilanteita edellä mainittujen kanssa, kun taas vuorovaikutuskoulutukseen osallistumattomuus saattoi johtaa kompastuskivien käyttöön vuorovaikutustilanteissa.

Osallistumattomuus vuorovaikutuskoulutukseen saattoi myös johtaa siihen, ettei kyseisillä luokanopettajilla ollut toimintatapoja ratkaista haastavia tilanteita, jolloin ne jäivät avoimiksi. Tällä perusteella voitiin myös kyseenalaistaa oman kokemuksen todenmukaisuutta, niiden kohdalla, jotka eivät olleet osallistuneet vuorovaikutuskoulutukseen.

## 7 Luotettavuus

Tässä luvussa esitellään, millaisin keinoin tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään ja varmistamaan. Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään usealla eri tavalla. Tutkimusprosessin kuvaaminen pyrittiin tekemään mahdollisimman avoimesti ja läpinäkyvästi. Kyselylomakkeen valinnassa, tutkimusetiikan ylläpitämisessä ja tieteellisessä argumentoinnissa on ollut tärkeintä luotettavuuden varmistaminen. Seuraavaksi käydään tarkemmin läpi, millaisia toimia tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi on tehty.

### 7.1 Tutkimuksen otos

Tutkimuksen otoksella ja sen edustettavuudella on vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen sekä sen yleistettävyyteen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Tässä tutkimuksessa tutkittavien voitiin katsoa edustavan hyvin tutkittavaa joukkoa. Vastaajat olivat kotoisin eri puolilta Suomea sekä valmistumisen osalta he edustivat useaa eri vuosikymmentä. Lisäksi tutkittavilla oli vaihteleva työkokemus, osa tutkittavista oli tutkimushetkellä toiminut vain hetken luokanopettajana, kun toiset olivat työskennelleet ammatissa vuosikymmeniä. Toisaalta tämän tutkimuksen sukupuolijakauma saattoi vaikuttaa vastausten luotettavuuteen ja yleistettävyyteen. Tutkimukseen osallistuneista 40 oli naisia ja vain yksi ilmoitti sukupuolekseen mies. Osaltaan sukupuolijakauman voidaan kuitenkin katsoa johtuvan luokanopettajan ammatin sisäisestä rakenteesta, johon tutkittavalla ei ole mahdollisuuksia vaikuttaa.

Tähän tutkimukseen osallistui 41 luokanopettajaa. Kyseiseen vastausmäärän päädyttiin, sillä tutkimuksen avoimissa vastauksissa oli havaittavissa toistuvuutta. Saturaation käsitteellä tarkoitetaan pistettä, jolloin vastaukset eivät tuota enää tutkimuksen kannalta uutta tietoa. Tällöin samat asiat alkavat toistua aineistossa ja aineiston määrän voidaan ajatella olevan riittävä. (Eskola & Suoranta, 1998; Hirsjärvi, ym. 2009.) Tämän tutkimuksen osalta kyseinen ilmiö oli havaittavissa noin 35 vastauksen kohdalla, jonka jälkeen loput kuusi vastausta eivät tuoneet tutkimusaiheen kannalta enää merkittävästi lisätietoa.

## **7.2 Tutkimusprosessin kuvaaminen**

Tutkimusprosessin kuvaamisella vaikuttaa tutkimuksen toistettavuuteen eli sen reliabiliteettiin. Mahdollisimman tarkan kuvaamisen avulla tutkimus voidaan tarvittaessa toistaa. Tutkimuksen toistettavuudella on vaikutusta myös tutkimuksen luotettavuuteen. (Hirsjärvi, ym. 2009.)

Tässä tutkimuksessa on edetty prosessin mukaisesti ja tätä prosessia on pyritty kuvaamaan aikaisemmissa luvuissa mahdollisimman selkeästi, tarkasti ja läpinäkyvästi. Avoimuuden avulla on pyritty antamaan jokaiselle lukijalle mahdollisuus ymmärtää tutkimusprosessia. Kuvauksien ansiosta kuka tahansa voisi toteuttaa tutkimuksen toimien samoin ja saada samat tutkimustulokset.

## **7.3 Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä**

Tutkimuksen kyselylomake koostui kolmesta osiosta. Ensimmäisessä osiossa mitattiin luokanopettajien omaa kokemusta heidän tunne- ja vuorovaikutustaidoistaan. Toinen osio piti sisällään avoimia kysymyksiä aiheeseen liittyen, jonka jälkeen tutkittavilta kysyttiin viimeiseksi taustatietoja. Kyselylomakkeessa käytettiin ensimmäisessä ja toisessa osiossa valmiita kyselypohjia.

Luokanopettajien omaa kokemusta heidän tunne- ja vuorovaikutustaidoistaan mitattiin valmiilla lomakkeella, joka Casel-organisaation (2019) laatima. Tämän perusteella voidaan olettaa, että kyseisen lomakkeen toimivuutta oli jo aikaisemmin testattu. Lisäksi lomakkeen luotettavuutta pyrittiin lisäämään faktorianalyysin avulla. Faktorianalyysissä tarkasteltiin muuttujien jakautumista alkuperäisen lomakkeen mukaisesti. Alkuperäisessä lomakkeessa vastausvaihtoehtoja oli yhteensä kolme. Tässä tutkimuksessa vastausvaihtoehtoja lisättiin kuuteen, jolla pyrittiin saamaan mahdollisimman kattavasti tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Yhdeksi vastausvaihtoehdoksi lisättiin ”en osaa sanoa”, jota ei ollut alkuperäisessä lomakkeessa. Kyseisen vastaus mahdollisuus lisättiin lomakkeeseen, jotta kaikki vastausvaihtoehdot olisivat mahdollisia.

Avoimien kysymysten laadinnassa käytettiin valmiita kysymyksiä, jotka muodostettiin Talvion (2014) väitöskirjan DCI-kysymysten pohjalta. Kysymysten muotoilu tarkistettiin ennen lomakkeeseen lisäämistä ja muokattiin pilottivaiheessa, jotta kysymykset vastasivat mahdollisimman hyvin tämän tutkimuksen tarpeita ja nykypäivää. Valmiiden

kysymysten käyttäminen lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta sekä sen toistettavuutta.

Käytettäessä itseraportointi kyselyä tutkimusmuotona on syytä tiedostaa sen mahdolliset vaikutukset tutkimuksen luotettavuuteen. Kyselyissä vastaajat saattavat pyrkiä vastaamaan sosiaalisesti toivotulla tavalla, joka heikentää osin vastausten luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009.) Tässä tutkimuksessa sosiaalisesti suotavaan vastaamiseen pyrittiin vaikuttamaan kyselylomakkeen alussa olevalla ohjeistuksella ja lisäämällä vastausvaihtoehtoja kyselylomakkeen ensimmäiseen osioon. Toisaalta kyselylomakkeen toisen osion kysymykset auttoivat tässä tutkimuksessa tulkitsemaan, olivatko tutkittavat vastanneet ensimmäisessä osiossa sosiaalisesti suotavalla tavalla.

Tämän tutkimuksen kyselylomaketta testattiin useaan otteeseen. Lomakkeen toimivuutta testattiin tiedeyhteisössä, jonka jälkeen sen muotoiluja tarkistettiin ja korjattiin. Kyseistä menetelmää kutsutaan tutkijatriangulaatioksi, jolloin tutkimuksen teossa on huomioitu eri tutkijoiden näkemykset. Triangulaation käyttö lisää myös tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Lisäksi esitutkimus ja lomakkeen kokeilu ovat välttämättömiä lopullisen lomakkeen luotettavuuden varmistamiseksi (Hirsjärvi, ym. 2009, s. 204).

## **7.4 Tutkimusetiikka**

Tutkimusetiikan takaamiseksi tehtiin useita toimenpiteitä tässä tutkimuksessa. Ihmisarvon kunnioittaminen tulisi olla aina tutkimuksen tekemisen lähtökohtana. Itsemääräämisoikeudella tarkoitetaan ihmisten mahdollisuutta päättää osallistua tutkimukseen omasta tahdostaan. Tämän lisäksi on tärkeää selvittää, miten suostumus osallistumisesta hankitaan, mitä tietoa tutkimuksesta annetaan osallistujille ja liittyykö tutkimukseen osallistumiseen jotakin riskejä. (Hirsjärvi, ym. 2009, s. 25.) Tässä tutkimuksessa käytettävä kyselylomake perustui tutkittavien omiin kokemuksiin ja käsityksiin henkilökohtaisista toimintatavoista. Tutkijan arvion mukaan kyselylomakkeessa ei kysytty mitään arkaluontoista tietoa, joten tästä ei koitunut osallistujille tietoturvaan liittyviä riskejä.

Kyselylomakkeessa esitettiin vastaajille tiiviisti, mihin he ovat osallistumassa. Tämä tarkoittaa sitä, että vastaajille kerrottiin tutkimuksen aihe ja kyselylomakkeen rakenne. Suostumusta tutkimukseen osallistumisesta ilmaistiin tutkittaville kyselylomakkeen

esittelytekstissä. Vastaajille ilmaistiin se, että vastaamalla kyselyyn tutkittava osallistui tämän tutkimuksen aineiston keruuseen ja sen käyttöön tutkimuksessa. Tämän lisäksi vastaajille kerrottiin anonyymiuden ja tunnistamattomuuden turvaamisesta. Toisaalta vastaajille ilmaistiin myös, kenellä on lupa käyttää kyseistä aineistoa ja miten aineistoa säilytetään. Esittelytekstissä korostettiin myös tutkimuksen osallistumisen vapaaehtoisuutta ja mahdollisuutta keskeyttää tutkimus missä tahansa vaiheessa. Näiden toimien voidaan katsoa lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Vastaajilla voidaan katsoa olevan tieto siitä, mihin he osallistuivat, mitä tutkimuksessa tutkittiin ja miten aineistoa käsiteltiin sekä säilytettiin.

## 8 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaiseksi luokanopettajat kokevat omat tunne- ja vuorovaikutustaitonsa. Lisäksi tutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään, millaisissa tilanteissa luokanopettajat ajattelivat tarvitsevansa tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä millaisin menetelmin he pyrkivät ratkaisemaan näitä tilanteita.

Yleisesti luokanopettajat kokivat tässä tutkimuksessa omaavansa korkeat tunne- ja vuorovaikutustaidot. Oma kokemusta pystyttiin kuitenkin kyseenalaistamaan tämän tutkimuksen avointen kysymysten avulla. Vastausten perusteella vaikutti siltä, että todellisuudessa vuorovaikutuskoulutuksen käyminen voi vaikuttaa positiivisesti luokanopettajan tunne- ja vuorovaikutustaitoihin ja niiden käyttöön työelämässä. Kyseinen tulos tuo toisaalta ilmi myös määrällisen tutkimuksen ongelman aiheen parissa. Tässä tutkimuksessa oli havaittavissa kattoefektiä eli vastaukset olivat lähellä maksimiarvoa määrällisten faktoreiden osalta. Kattoefekti saattoi myös vaikuttaa siihen, ettei vuorovaikutuskoulutuksen positiivista vaikutusta havaittu määrällisessä osiossa.

Määrälliset kysymykset eivät aina välttämättä tarjoa tarpeeksi tietoa luokanopettajien todellisista toimintatavoista tunne- ja vuorovaikutustaitoja vaativissa tilanteissa. Lisäksi luokanopettajan työssä tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat keskeisessä roolissa. Opettajat voivat kokea taitonsa korkeaksi, vaikka he eivät olisikaan osallistuneet vuorovaikutuskoulutukseen. Tässä tutkimuksessa havaittiin myös se, että opettajat, jotka ovat käyneet tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvän koulutuksen, saattavat olla kriittisempiä omia taitojaan kohtaan. Kyseiset seikat saattavat vaikuttaa siihen, ettei vuorovaikutuskoulutuksen positiivisista vaikutusta havaita määrällisissä tutkimuksissa. Ehkä opettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen tutkimisessa tulisi enemmän hyödyntää myös laadullisia menetelmiä, jotta kyseisistä taidoista saataisiin kokonaisvaltaisempi kuva tulevaisuudessa.

Vuorovaikutuskoulutukseksi hyväksyttiin tässä tutkimuksessa hyvin erilaisia tunne- ja vuorovaikutuksellisia koulutuksia. Tämä saattoi osaltaan vaikuttaa erojen löytymiseen niihin osallistuneiden ja osallistumattomien opettajien välillä. Lisäksi tutkittavien koulutuksista saattoi olla jo vuosia aikaa, jolloin osa koulutuksessa käyneistä taidoista on voinut unohtua. Tulevaisuudessa olisikin tärkeää tutkia kontrolloidusti, miten yksittäiset vuorovaikutuskoulutukset vaikuttavat opettajien tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Lisäksi

aiheesta olisi syytä tehdä poikittaistutkimusta, jossa koulutukseen osallistuneita seurataan pitemmällä aikavälillä. Tällöin voitaisiin saada tietoa siitä, miten vuorovaikutuskoulutuksissa omaksutut taidot säilyvät työelämässä.

Tässä tutkimuksessa kyettiin kyseenalaistamaan luokanopettajien itsensä johtamisen taitoja. Tutkimuksen perusteella vaikutti siltä, että tulevaisuudessa luokanopettajat tarvitsivat enemmän tukea kyseisen taidon osalta. Pahimmillaan heikko itsensä johtamisen taito saattoi tämän tutkimuksen perusteella aiheuttaa luokanopettajan uupumisen. Vaikutti siltä, että luokanopettajien oli vaikea kieltäytyä työtehtävistä, vaikka oma jaksaminen oli uhattuna. Tämä saattaa johtua myös siitä, millaisia ihmisiä luokanopettajaksi hakeutuu opiskelemaan. Usein puhutaan kymppin oppilaan syndroomasta, jolloin menestysodotukset ovat korkeita opiskeluiden suhteen ja opiskelija tavoittelee täydellisyyttä. Tässä tutkimuksessa saattoi myös näkyä kyseinen ilmiö. Osa luokanopettajista saattoi pelätä pettävänsä esimerkiksi rehtorin luottamuksen eikä tämän vuoksi kieltäytynyt työmäärän kasvattamisesta. Ehkä luokanopettajat tarvitsisivat tukea itsensä johtamisen taidon toteuttamiseksi työssään. Toisaalta myös kouluyhteisön merkitys vaikutti tämän tutkimuksen perusteella itsensä johtamisen kokemukseen yksittäisellä luokanopettajalla. Erityisesti rehtorin roolilla saattaa olla tutkimuksen perusteella iso merkitys kyseisen taidon kokemukseen. Tämän vuoksi olisi tärkeää tutkia tarkemmin, miten esimiehen tuki vaikuttaa itsensä johtamisen taitoon kouluympäristössä.

Toiseksi tutkimuksessa nousi esille, etteivät luokanopettajat koe omaavansa taitoa arvioida tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Osaltaan yhteys voi liittyä yleiseen arvioinnin ongelmaan ja sen tulkinnallisuuteen. Tämän vuoksi opetushallitus on julkaissut 2020 tarkennuksia (ks. POPS, 2020) arviointiin peruskoulun osalta. Voidaan pohtia myös, miten luokanopettajat pystyvät kehittämään oppilaidensa tunne- ja vuorovaikutustaitoja, mikäli luokanopettajilla ei ole työkaluja arvioida niitä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 2014 tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat kuitenkin keskeisessä roolissa tukemassa oppilaiden kasvua ja kehitystä sekä oppimista. Tämän vuoksi olisi tärkeää tutkia tarkemmin, millaisia arvioinnin keinoja luokanopettajat käyttävät tunne- ja vuorovaikutustaitojen osalta. Lisäksi tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksia ja luokanopettajien koulutusta yleisesti olisi syytä tarkastella tarkemmin, millaisia keinoja näissä annetaan arviointiin.



Yhden tutkimukseen osallistuneen vastauksesta kävi ilmi se, että yhteiskunnalla saattaa olla merkitystä tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisessa. Kyseinen opettaja työskenteli tutkimushetkellä Ruotsissa ja koki ruotsissa vallitsevan kulttuurin, vaikuttaneen hänen omien taitojensa kehittämiseen työelämässä. Tulevaisuudessa olisikin tärkeää tutkia tarkemmin, miten yhteiskunta vaikuttaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen ja kehittämiseen.

Tässä tutkimuksessa tuli ilmi se, että luokanopettajat joutuvat työssään kohtaamaan erilaisia haastavia ja jopa uhkaavia tilanteita kollegoiden, oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa. Luokanopettajilla ei ollut tämän tutkimuksen perusteella aina työkaluja ratkaista näitä tilanteita. Mielenkiintoista oli se, että luokanopettajat ilmaisivat käyttävänsä esimerkiksi minäviestin menetelmää enemmän oppilaiden kanssa kuin kollegoidensa. Vuorovaikutuskoulutuksen käyminen näytti kuitenkin vaikuttavan positiivisesti tunne- ja vuorovaikutustaitojen menetelmien käyttämiseen tilanteiden ratkaisussa. Nämä korostavat tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitystä luokanopettajan työssä. Tulevaisuudessa olisi tärkeää tutkia, millaisia konkreettisia keinoja luokanopettajat saavat omassa koulutuksessaan ratkaista haastavia tilanteita käyttämällä hyödyksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen menetelmiä. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella myös työelämässä olevien luokanopettajien olisi tärkeää päästä vuorovaikutuskoulutuksiin, sillä ne tukevat omien taitojen kehittymistä ja antavat realistisemman kuvan niistä. Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat edelleen keskeisessä roolissa luokanopettajan työssä.

## Lähteet

- Bahnam, S., & Maffini, H. (2008). *Developing Children's Emotional Intelligence*. New York: Continuum International Pub.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Teoksessa Bar-On, R. & Parker, J (toim.). *The handbook of emotional intelligence development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Casel. (2013). *Effective social and emotional learning programs, Preschol and elementary school edition*. Chicago: casel.org.
- Casel. (2019). *The Casel guide to schoolwide SEL essentials*. Chicago: casel.org.
- Denham, S.A. & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": social- emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652 – 680.
- Elias, M., Zins, J. Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M. & Shriver. T. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Virginia: ASCD.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Frymier, A & Houset, M. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication education*, 49 (3), 207-219.
- Garner, P. W. (2010). Emotional Competence and its Influence on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 297–321.
- Goleman, D. (1997). *Tunneäly*. Helsinki: Otava.
- Goleman, D. (1999). *Tunneäly työelämässä*. Keuruu: Otava.
- Goleman, D., Boytzis, R. & McKee, A. (2001). *Primal Leadership: The Hidden Driver of Great Performance*. Harvard: Harvard business school.
- Gordon, T. (1974). *T.E.T.: teacher effectiveness training*. New York: Random house.
- Gordon, T. (2004). *Toimiva perhe*. Suom. S. Sjöman & M. Savolainen. Helsinki: Karisto.
- Gordon, T. (2006). *Toimiva koulu*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Greenberg, M., Brown, J. & Abenavoli, R. (2016). *Teacher stress and health. Effects on teachers, students, and schools*. Pennsylvania: Pennsylvania University.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki; Porvoo: WSOY.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interaction with students. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), 811–826.
- Hinton, C., Miyamoto, K. & Della-Chiesa, B. (2008). Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education*, 43 (1), 87-103.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- Huurre, T., Santalahti, P., Anttila, N. & Björklund, K. (2015). *Mielenterveyden ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen edistämisen menetelmät ja käytännöt koulussa*. Helsinki: Terveystieteen ja hyvinvoinnin laitos.
- Jones, S., Bouffard, S. & Weissbound, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 92, 62-65.
- Järvinen, P. (2018). *Ammatillinen käyttäytyminen- tie onnistumiseen*. Helsinki: Alma Talent.
- Kalenka, S. & Jennings, NR. (1999). *Socially responsible decision making by autonomous agents*. Hollanti: Kluwer Academic.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2000). *Tunne itsesi, suomalainen*. Helsinki: WSOY.
- Kokkonen, M. (2010). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Kwasnicka, D., Dombrowski, S., White, M. & Sniehotka, F. (2016). Theoretical explanations for maintenance of behaviour change: a systematic review of behaviour theories. *Health Psychology Review*, 10 (3), 1-39.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä- opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 529-545.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. Sluyter (toim.). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York, NY: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence. New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63 (6), 503-517.
- McCombs, B. (2004). The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes. Teoksessa, Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (toim.). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: opiskelijalaitos*. Helsinki: International Methelp.
- Mäkinen, T. & Karppinen, A. (2019). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen edistäminen kouluissa. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, 2, 11-14.
- Nummenmaa, L., Holopainen, M. & Pulkkinen, P. (2017). *Tilastollisten menetelmien perusteet*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. & Bachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eight-grade students. Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., and Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91–106.
- Perez-Escoda, N., Filella, G., Bisquerra, R. & Alegre, A. (2012). Developing the emotional competence of teachers and pupils in school contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), 1183-1208.
- Pessi, AB. & Martela, F. (2017). Myötätuntoisia ihmistä ja työelämää etsimässä. Teoksessa Pessi, AB., Martela, F. & Paakkanen, M. (toim.) *Myötätunnon mullistava voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- POPS (2020). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arvionti perusopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Puolimatka, T. (2011). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Suunta-kirjat.
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence- A Developmental Perspective. Teoksessa Bar-On, R. & Parker, J. D. A. *The handbook of emotional intelligence development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shanwal, V.K. & Kaur, G. (2008). Emotional Intelligence in Education: Applications & Implications. Teoksessa Emmerling, R.J., Shanwal, V. K. & Mandal, M. K (toim.). *Emotional Intelligence: Theoretical and Cultural Perspectives*. New York: Nova Science.
- Sormunen, M., Saaranen, T., Tossavainen, K. & Turunen, H. (2013). Monimenetelmätutkimus terveystieteissä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 50, 312-321.
- Stearns, P. N. & Knapp, M. (1996). Historical Perspectives on Grief. Teoksesta Harré., R. & Parrot, W.G (toim.). *The Emotions. Social, Cultural and Biological Dimension*. Lontoo: SAGE Publications.
- Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327–354.
- Talvio, M. (2014). *How do teachers benefit from training on social interaction skills*. Väitöskirja. Helsinki.
- Talvio, M. & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. & Lintunen, T. (2013). The development of teachers' responses to challenging situations during interaction training. *Teacher Development. An international journal of teachers' professional development*, 19 (1), 97-115.
- Thompson, R. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3 (4), 269-307.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Zins, J. & Elias, M. (2006). Social and emotional learning. Teoksessa Bear, G. & Minke, K (toim.). *Children's needs 3*. Bethesda, MD: NASO.
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R. & Walberg, H. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2-3), 191-210.

# Liitteet

## LIITE 1, Kyselylomake

### Kyselylomake luokanopettajille

Tervetuloa vastaamaan kyselyyn ja osallistumaan tutkimuksen tekemiseen. Toivoisin, että pystyisit käyttämään kallisarvoista aikaasi tämän tutkimuksen tekemiseen. Jokainen vastaus on tutkimuksen kannalta tärkeä ja arvokas, vastauksestasi on suuri apu.

Tämän kyselyn tarkoituksena on kartoittaa luokanopettajan käsityksiä tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Lomakkeessa on monivalintakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä aiheeseen liittyen.

Vastaamalla kysymyksiin osallistut Pro Gradu -tutkielman aineiston keruuseen ja annat luvan käyttää vastauksiasi tutkimuksessa. Aineistoa käsittelee ainoastaan tämän tutkimuksen tekijä (Eetu Ellonen), sitä ei käytetä tai luovuteta muihin käyttötarkoituksiin. Tutkimusaineisto käsitellään täysin anonyymisti eli vastauksistasi tai raportoinnistasi tutkimuksessa ei voi päätellä henkilöllisyyttäsi. Aineistoa säilytetään luottamallisesti Helsingin yliopiston tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää missä tahansa vaiheessa.

Luethan kysymykset huolellisesti ja vastaat kysymyksiin rehellisesti. Lopuksi muistathan tallentaa vastauksesi painamalla Tallenna-painiketta.

### Kiitos tutkimukseen osallistumisesta!

Kysely luokanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaidoista.

#### Itsetietoisuus:

##### Emotionaalinen itsetietoisuus

Pystyn tunnistamaan ja nimeämään tunteeni tällä hetkellä.  
Tunnistan tunteitteni ja reaktioideni vaikutukset ihmisiin ja vuorovaikutustilanteisiin.

##### Täsmällinen omakuva

Tiedän vahvuuteni ja rajoitukseni ja olen realistinen niiden suhteen.  
Kannustan muita kertomaan minulle, kuinka toimintani on vaikuttanut heihin.  
Tiedän, kuinka omat tarpeeni, ennakkoluuloni ja arvoni vaikuttavat tekemiini päätöksiin.

##### Itseluottamus

Uskon, että minulla on mahdollisuus vaikuttaa omaan kohtalooni ja muiden johtamiseen.

Voin käsitellä mitä tahansa ollessani itsevarma ja tyyni.

##### Optimismi

Uskon, että suurin osa kokemuksistani auttaa minua oppimaan ja kasvamaan.  
Näen positiivisen myös negatiivisissa tilanteissa.

### **Itsensä johtaminen:**

#### Itsehillintä

Löydän tapoja hallita tunteitani ja ohjata niitä hyödyllisillä tavoilla, vahingoittamatta ketään.

Pysyn rauhallisena, selkeänä ja avoimena stressitasoni ollessa korkea.

#### Tavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen

Minulla korkeat tavoitteet, jotka motivoivat minua kehittämään itseäni ja niitä, joiden kanssa työskentelen.

Olen käytännöllinen, asettaen mitattavia, haastavia ja saavutettavissa olevia tavoitteita.

#### Sopeutumiskyky

Hyväksyn uusia haasteita ja sopeudun muutoksiin.

Muokkaan ajattelutapaani vastaamaan uutta tietoa ja todellisuutta.

#### Organisaatiotaidot

Voin käsitellä useita vaatimuksia, menettämättä keskittymistäni tai energiaani.

Tasapainoilan työelämän ja henkilökohtaisen aikani kanssa.

### **Sosiaalinen tietoisuus:**

#### Empatia

Kuuntelen aktiivisesti ja ymmärrän toisten näkökulmat sekä tunteet asioihin sanallisista ja sanattomista vihjeistä.

#### Toisen kunnioitus

Uskon, että ihmiset tekevät parhaansa.

#### Erilaisuuden arvostaminen

Arvostan, että koulussani on eri taustoista ja kulttuureista tulleita ihmisiä. Pysin opetuksessani varmistamaan, että kaikkien ääni tulee kuuluviin.

### **Ihmissuhdetaidot:**

#### Viestintä

Tuen tunteiden ilmaisua kollegoiden, oppilaiden ja heidän huoltajien seurassa. Suhtaudun avoimesti ja aidosti muiden arvoihin, vakaumukseen ja päämääriin sekä niitä ohjaaviin periaatteisiin.

Kommunikoin ja kannustan henkilöstöä, oppilaita ja heidän huoltajiaan vuorovaikutukseen.

Osaan muotoilla tärkeäksi kokemiani ideoita tavalla, joka motivoi muita osallistumaan.

#### Ihmissuhteiden muodostaminen

Minua kiinnostaa auttaa ihmisiä kasvamaan ja kehittymään heidän tunne- ja vuorovaikutustaidoissaan.

Pystyn avoimesti ilmaisemaan heikkouteni ja virheeni itselleni sekä muille.

Yritän ymmärtää muiden näkökulmia ja kokemuksia, ennen kuin esitän omia ehdotuksiani.

Annan opettajana rakentavaa ja oikeanaikaista palautetta.

#### Ristiriitojen hallinta

Kykenen käsittelemään erilaisia konflikteja, kuuntelemaan eri osapuolien tunteita ja auttamaan heitä ymmärtämään erilaisia näkökulmia.

Pystyn auttamaan ristiriitojen käsittelyssä ja niiden ratkaisemisessa.

#### Ryhmätyöskentely ja yhteistyö

Olen hyvä ryhmätyöskennellessä ja yhteistyötä tehtäessä. Luon ryhmässä kannustavaa ja inspiroivaa ilmapiiriä.

Edistan vuorovaikutusta ryhmänjäsenten välillä.

Otan tärkeimmät henkilöt mukaan päätöksentekoon varmistaakseni, että päätökset ovat oikeudenmukaisia.

Omalla toiminnallani voin toimia henkilöstölle ja oppilaille esimerkkinä ryhmässä työskennellessä.

### **Vastuullinen päätöksenteko:**

#### Ongelmien tunnistaminen ja analysointi

Pystyn määrittelemään ongelman ja erottelemaan sen ratkaisun ratkaisuvaihtoehtoista.

Tunnistan muutoksen tarpeen ja rohkaisen käyttämään uudenlaisia lähestymistapoja koulussani.

Analysoin tilanteen ja otan asiaa koskevat henkilöt mukaan tunnistamaan ongelman, ennen kuin vien aloitetta eteenpäin.

#### Ongelmanratkaisu

Pyydän muilta ratkaisuehdotuksia ja arvioita ongelmiin.

Pyrin tekemään käytännöllisiä ja kaikkia kunnioittavia ratkaisuja ongelmiin, vaikka päätös ei miellyttäisikään kaikkia.

#### Arviointi ja reflektointi

Käytän useampaa menetelmää arvioidessani oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja.

Annan oppilaille mahdollisuuden reflektoida sekä pohtia ryhmässä työskentelyn tavoitteista ja prosessista.

#### Eettinen- ja moraalinen vastuullisuus

Kohtelen muita, miten haluaisin itseäni kohdeltavan.

Tuen oppilaiden ja henkilökunnan yhteisöllisyyttä.

### **Avoimet kysymykset:**

Pohdi ja kuvaile: Miten mielestäsi sinun opettajana kuuluisi toimia tilanteessa?

1. Yksi oppilaistasi on myöhästynyt toistuvasti. Lisäksi hän ”haistatteli” sinulle, kun otit hänen älypuhelimensa pois. Olette sopineet luokan kesken, ettei puhelimia käytetä oppituntien aikana.



2. Kaksi oppilaistasi kinastelevat ja tappelevat välitunnin aikana. Tämä ei ole ensimmäinen kerta.
3. Kollegasi on lainannut tabletteja luokkahuoneestasi kysymättä lupaa. Oppitunnin alkaminen viivästyy, sillä olisit tarvinnut niitä.
4. Rehtori pyytää sinua osallistumaan uuteen työryhmään, johon et jaksaisi osallistua.
5. Kuvaile jotakin haastavaksi kokemaasi tilannetta työssäsi. Kerro, millaisia tuntemuksia tapaus sai aikaan ja, jos tilanteeseen löytyi joku ratkaisu, millainen se oli?
6. Kuvaile joku vuorovaikutustilanne, jonka koit onnistuneeksi. Miksi koit onnistuneesi siinä?

**Taustatiedot:**

Työskenteletkö tällä hetkellä luokanopettajana? 1. Kyllä 2. En

Minä vuonna olet valmistunut?

Missä maakunnassa työskentelet?

Oletko käynyt vuorovaikutuskoulutuksia? Mitä?

Sukupuoli: 1. Nainen 2. Mies 3. Muu 4. En halua määritellä